

João Catchindele Ngumbe

Sentidos e significados atribuídos ao conceito de cooperação
para o ensino superior no âmbito das relações Portugal-Angola: um estudo
de caso na Universidade do Porto (2001-2015)

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação, sob orientação do Prof. Doutor António M. Magalhães

=2017=

Algumas centenas de homens e mulheres pegam em armas numa terra de silêncio e trevas. Intentam libertar o seu povo do domínio estrangeiro. Contudo, têm muito a aprender, excepto determinação. Estão todos simplesmente esmagados pelo Poder contra a qual se revoltam. [É a estes, retratados por Davidson (1974:11), que se dedica a presente dissertação].

RESUMO

O presente estudo insere-se no campo de investigação relacionado com os efeitos da globalização nas políticas educativas e prende-se, particularmente, com os significados atribuídos ao conceito de cooperação para o ensino superior, no âmbito das relações Portugal-Angola a partir de um estudo de caso, a Universidade do Porto (UP) (2001-2015). De acordo com as questões de investigação, que significados enformam a cooperação e identificação das dinâmicas de dominação ideológica, argumenta-se que o processo histórico da nacionalização do ensino superior em Angola refletiu, a partir da segunda metade da década de 1970, a transição para uma lógica que corresponde ao que Dale designa por “cultura educacional mundial comum”, evidenciada no reconhecimento das conceções modernas da escolarização para os fins da racionalidade do estado-nação. O estudo retoma as contribuições teóricas do materialismo histórico e mobiliza a metodologia do estudo de caso, com recolha e análise de documentos, entrevistas e notas de campo. De acordo com análise feita, verifica-se uma tímida participação das instituições angolanas de ensino superior nos projectos coordenados pela UP. Entretanto, os projetos – Erasmus Mundus ACP (África, Caraíbas e Pacífico); Erasmus Mundus ACP II; ANGLE (*Academic Networking a Gate for Learning Experiences*); DREAM (*Dynamizing Research and Education for all through Mobility*) – que enquadram a política de cooperação da UP com as instituições angolanas de ensino superior articulam-se com as narrativas europeias, consignadas na Declaração de Bolonha e no Conselho Europeu de Lisboa e sobre o ensino superior, que, em termos gramscianos, vêm sendo disseminadas para além da Europa, como uma ‘cultura eficaz’, em todas as partes do sistema mundial. Neste sentido, a definição da cooperação assume um sentido vertical, ou, nos termos de Santos, uma direção que se estabelece a partir do Norte-global para o Sul-global.

Palavras-chave: dominação ideológica; cooperação; ensino superior; mundialização; globalização.

ABSTRACT

The present study is part of the field of research related to the effects of globalization on educational policies. It is related, in particular, to the meanings attributed to the concept of cooperation for higher education in the context of Portugal-Angola relations from a case study, the University of Porto (UP) (2001-2015). According to the research questions, what meanings form cooperation, and identification of the dynamics of ideological domination, it is argued that the historical process of the nationalization of higher education in Angola reflected, from the second half of the 1970s, the transition to a logic that corresponds to what Dale calls "common world educational culture," evidenced in the recognition of the modern conceptions of schooling for the purposes of the rationality of the nation-state. The study resumes the theoretical contributions of historical materialism and mobilizes the methodology of the case study, with collection and analysis of documents, interviews and field notes. According to the analysis made, there is a timid participation of the Angolan institutions of higher education in the projects coordinated by the UP. Meanwhile, the projects - Erasmus Mundus ACP (Africa, Caribbean and Pacific); Erasmus Mundus ACP II; ANGLE (Academic Networking at Gate for Learning Experiences); DREAM (Dynamizing Research and Education for all through Mobility) - which fit UP's policy of cooperation with the Angolan institutions of higher education are articulated with the European narratives, set out in the Bologna Declaration and the Lisbon European Council and on teaching Superior, which in Gramsci terms have been disseminated beyond Europe as an 'effective culture' in all parts of the world system. In this sense, the definition of cooperation assumes a vertical meaning, or, in the terms of Santos, a direction that is established from the North-global to the South-global.

Keywords: ideological domination; cooperation; higher education; Globalization.

RESUMÉ

Cette étude fait partie du domaine de la recherche liée aux effets de la mondialisation sur les politiques d'éducation et concerne en particulier les significations attribuées au concept de coopération pour l'enseignement supérieur, dans le cadre des relations Portugal-Angola d'un étude de cas, l'Université de Porto (UP) (2001-2015). Selon les questions de recherche, ce qui signifie la forme qu'elle coopération, et l'identification de la dynamique de domination idéologique, on soutient que le processus historique de la nationalisation de l'enseignement supérieur en Angola reflète de la seconde moitié des années 1970, la transition à une logique qui correspond à ce que Dale appelle la « culture éducative mondiale commune » évidente dans la reconnaissance des conceptions modernes de l'enseignement à l'État-nation de la rationalité des fins. L'étude prend les contributions théoriques du matérialisme historique et mobilise la méthodologie de l'étude de cas, la collecte et l'analyse des documents, des interviews et des notes sur le terrain. Selon l'analyse effectuée, il y a une participation timide des institutions angolaises d'enseignement supérieur dans des projets coordonnés par l'UP. Cependant, les projets - Erasmus Mundus ACP (Afrique, Caraïbes et Pacifique); Erasmus Mundus ACP II; ANGLE (Academic la porte en réseau pour des expériences d'apprentissage); DREAM (Dynamiser la recherche et de l'éducation pour tous grâce à la mobilité) - qui encadrent la politique de l'UP de la coopération avec les établissements d'enseignement supérieur angolais articuler avec des récits européens contenus dans la Déclaration de Bologne et le Conseil européen de Lisbonne et sur l'enseignement plus, qu'en termes Gramsci, ont été répartis au-delà de l'Europe, comme une « culture efficace » dans toutes les parties du système mondial. En ce sens, la définition de la coopération a une direction verticale, ou en termes de Santos, une direction qui est établie à partir du Nord global au Sud.

Mots-clés: domination idéologique; coopération; l'enseignement supérieur; la mondialisation.

AGRADECIMENTOS

Mesmo que algumas vezes minha fé estivesse contaminada por um intenso “racionalismo ateu”, agradeço a Deus por fazer acontecer a minha história, escrita por linhas tortas.

Ao orientador desta dissertação, PhD António Magalhães, pelas críticas, comentários, sugestões e estímulos, sem os quais certamente não seria possível esta dissertação no modo como se apresenta.

Ao António Magalhães, ao Diretor José Alberto Correias, a Helena Barbieri, a Mariana, pelos gestos de solidariedade manifestado, face algumas dificuldades que marcaram o meu percurso aqui, no Porto.

À Dr^a Maria João, que voluntariamente se dispôs, numa determinada fase do trabalho, como interlocutora em alguns dos textos que formam esta dissertação.

Aos serviços de relações internacionais da UP, pela maneira simpática com que colaboraram para a construção empírica do nosso objeto de investigação.

A coordenação científica do programa de mestrado em Ciências da Educação (2015-2017) e aos Professores do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), especialmente ao Professores António Magalhães e Rui Trindade, cujo estilos de trabalho docente marca particularmente a minha passagem na FPCEUP de aprendizagem e de busca de referências a nível da carreira docente.

À Biblioteca da FPCEUP, pelo apoio e pela maneira como lidam e procuram integrar o estudante internacional.

À minha mãe, pelo que representa em minha vida, fonte inesgotável de potência pela vida.

Ao PhD Laurindo Viera, pelo incentivo, estímulo e pelo exemplo positivo que constitui para mim.

Ao Pe. Martinho Kavaya, ao Pe. António Tchivava, ao tio Veríssimo Sapalo, a tia Nanda dos Santos, a tia Carla Salomão, e a tia Elsa Chimaque, alguns destes pela amizade e pelos conselhos, outros pelo carinho que todo jovem estudante no estrangeiro precisa receber.

Aos meus amigos/as e colegas, particularmente aqueles/as com quem, durante o percurso que esta dissertação representa venho mantendo uma comunicação intensa e agradável.

Aqui fica também uma palavra de promessa de fidelidade à uma amizade verdadeira e incondicional com a Maria Gregório.

Por fim, ocorre-me agradecer a ti, *Mrs. McSan*, minha figura de *Eros* dos últimos meses do percurso a que corresponde a esta dissertação. Olha, seu nervosismo e desespero na última noite despertou em mim a ameaça catastrófica da monumentalidade dos teus penteados – sensuais.

LISTA DE TERMOS E SIGLAS

África, Caraíbas e Pacífico	ACP
<i>Academic Networking a gate for Learning Experiences</i>	ANGLE
Banco Mundial	BM
Comunidade de Países de Língua Portuguesa	CPLP
<i>Dynamizing Research and Education for All through Mobility</i>	DREAM
Educação Para Todos	EPT
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto	FPCEUP
Frente Nacional de Libertação de Angola	FNLA
Instituição de Ensino Superior	IES
Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola	LBSEA
Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola	LBSEEA
Movimento Popular de Libertação de Angola	MPLA
Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura	UNESCO
Organização das Nações Unidas	ONU
Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico	OCDE
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	PNUD
União Europeia	UE
União Nacional de Independência Total de Angola	UNITA
Universidade Agostinho Neto	UAN
Universidade do Porto	UP

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I- CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA	17
1.1 A cooperação para o ensino superior	19
1.2 Perguntas e objetivos da investigação	22
 CAPÍTULO II- CONTEXTO HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DE EDUCAÇÃO ENTRE PORTUGAL E ANGOLA: DO COLONIALISMO AO PÓS-COLONIALISMO	 25
2.1 Concepções de Educação	4
2.2 A Educação e ensino no período colonial	6
2. A Educação no período pós-colonial	9
2.4 A Lei de bases do Sistema de Educação de Angola	4
 CAPÍTULO III- O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA	 47
.1 Surgimento da Universidade de Angola e o processo da nacionalização do ensino superior em Angola	48
.2 Da cultura educacional mundial comum à Agenda globalmente estruturada para a educação	52
 CAPÍTULO IV- CONSTRUÇÃO E (DE)LIMITAÇÃO DO OBJETO	 59
4.1 Das questões paradigmáticas à clarificação metodológica	60
4.2 Particularidades do caso de estudo e seus contextos de influências	70
 CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	 76
5. 1 Análise dos dados	79
5.2 Discussão dos dados	84
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

APÊNDICE 1 – Arquivo de investigação

APÊNDICE 2 – Protocolo de entrevista

APÊNDICE 3 – Guião de entrevista

APÊNDICE 4 – Grelha de análise da entrevista

ANEXOS

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Mapa de Angola

Tabela 1: Fluxo global de mobilidade *in* e *out* a nível da Universidade do Porto (UP).

Tabela 2: Fluxo de mobilidade *in* e *out* no âmbito dos projetos coordenados pela UP, envolvendo as Instituições de Ensino Superior (IES) angolanas.

INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo insere-se na linha de investigação relacionada com os efeitos da globalização nas políticas educativas, nomeadamente nas políticas de internacionalização e cooperação para o ensino superior. Assim, de uma maneira mais precisa, pretende-se estudar os sentidos e significados que informam e enformam o conceito de cooperação para o ensino superior – um estudo de caso na Universidade do Porto (UP), com base nos documentos e narrativas que enquadram as relações institucionais desta com as Instituições de Ensino Superior (IES) angolanas (2001 à 2015). É propositado começar o estudo a partir de 2001, uma vez que se trata – no caso de Angola – do ano do surgimento da Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (LBSEA, 2001), na qual se define o ensino superior como um subsistema de ensino que visa a formação de quadros de alto nível e no sentido do relançamento do país, depois de longos anos de guerra civil, ao desafio político da transição de uma economia de orientação socialista, para uma economia de orientação capitalista (LBSEA, 2001:14; Lei de Bases do Sistema de Ensino e de Educação de Angola (LBSEEA), 2016)^[1]. Este relançamento da política para o ensino superior – depois de 1992, período em que é visível a rutura formal com as tendências do socialismo –, promoveu um aumento no número de estudantes universitários e um crescimento do subsistema do ensino superior (Carvalho, 2012).

A eleição e o modo como se constrói o objeto desta investigação justifica-se, na medida em que responde ao interesse particular do investigador em desenvolver uma pesquisa sobre questões angolanas. Uma outra nota que justifica também esta investigação é o facto de ser uma tentativa de validar conceções críticas – sobre as particularidades do atual sistema histórico e as questões da dominação hegemónica – nas conceções de cooperação para o ensino superior. Argumenta-se que as sociedades contemporâneas são marcadas pela dominação ideológica, cuja característica básica se centra, de acordo com o materialismo histórico, no facto de entre o oprimido e o opressor se compartilhar uma visão de mundo, valores,

^[1] Presentemente, a LBSEA (2001) encontra-se revogada, dada a aprovação, pela Assembleia Nacional de Angola, da LBSEEA (2016), lei n.º17/16 de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, publicada em Diário da República de Angola, 2016, I Série – n.º170, que reafirma a necessidade de um sistema de ensino superior de acordo com a política da transição ideológica, do socialismo para a economia de mercado.

interesses, princípios e referências éticas e epistemológicas, de tal modo que o oprimido já não se vê como oprimido, tampouco as condições da sua opressão (Gramsci, 2004; Apple, 2000 ; Williams, 2011). Este argumento baseia o enunciado central desta dissertação, segundo o qual os projetos específicos que incluem as IES angolanas no plano da cooperação para o ensino superior, coordenados pela UP, por se articularem com as conceções de globalização no sentido da construção política da Europa, ou dos discursos da europeização (Veiga, 2000 ; Amaral, *et al*, 2002), consignados, particularmente, na Declaração de Bolonha (1999), na Cimeira de Lisboa (2000), reproduzem uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2001: 1), organizada por forças económicas que extravasam os critérios nacionais (*idem, ibidem*) e tendem a estabelecer-se como o único mundo possível e eficaz (Apple, 1997; 2000).

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, antecidos por esta parte introdutória, e seguidos pelas considerações finais e pelas referências bibliográficas mobilizadas no corpo do texto^[2].

No capítulo I, procura-se enquadrar as questões da cooperação – conceito assumido como estruturante – e argumenta-se que o conceito de cooperação vem sendo construído, enquanto termo político, a partir da 2ª Guerra Mundial, com a entrada em força das novas teorias sobre o sistema internacional, particularmente aquelas que promovem a primazia do económico como fator de desenvolvimento (Amaro, 2000).

No capítulo II, faz-se uma incursão histórica sobre as relações que Portugal e Angola mantiveram durante os quase cinco séculos, caracterizando as lógicas que estruturaram o tipo de relações que na dimensão educativa foram mantidas entre os dois países e os seus efeitos nos processos da reconstrução da identidade da educação, na era pós-colonial. Conclui-se que a política educativa colonial portuguesa esteve, desde sempre, em torno de dois interesses: o “aportuguesamento” de Angola, enquanto colónia ou província ultramarina, e a permanente manutenção da natureza destas relações (Margarido, 1970).

O Capítulo III é dedicado às questões do ensino superior em Angola, nomeadamente o seu surgimento e suas etapas de desenvolvimento. A este

^[2] Os *links* de internet consultados aparecem em formato de notas de rodapé.

propósito recorre-se aos autores, Silva (200) e Carvalho (2012), segundo os quais o ensino superior em Angola se estabeleceu somente na década de 1960, precisamente em 1962. Considera-se que este surgimento respondeu à necessidade colonial de (re)produção de um sistema que promovesse a agenda colonial, ou, nos termos de Gramsci (2004), uma conceção de educação ao serviço da dominação ideológica.

Com o colapsar do império colonial português em 1975, opera-se um conjunto de mudanças, nomeadamente a apropriação da universidade do anterior regime pelo do Estado angolano, numa lógica de contradição à experiência colonial portuguesa (Silva, 200 ; Carvalho, 2012). O período pós-independência é também atravessado pela guerra civil, o que contribuiu para o atraso do sistema de ensino superior. Até ao surgimento, em 2009, das sete regiões académicas^[3], havia apenas uma única universidade pública em Angola com estruturas localizadas em algumas províncias, com a designação de polos universitários (Carvalho, 2012). Considerando o modo como se desenvolveu o processo da nacionalização da universidade, nomeadamente a sua legitimidade epistemológica e as influências ideológicas que estiveram por detrás da guerra civil, argumentamos que se tratou de um processo gerido como se o nacionalismo reclamado fosse um processo orientado de baixo para cima, ou como se quem estivesse distribuindo modelos nacionalistas às ex-colónias nada tivesse que ver com a sustentação epistemológica da anterior experiência.

No capítulo IV, clarificam-se as questões teóricas e metodológicas que suportam a presente investigação. Com vista a responder às nossas questões de investigação – os significados da cooperação e as dinâmicas da dominação ideológica no atual sistema histórico –, caracteriza-se a UP, suas particularidades e

^[3] Foi através do decreto nº 5/09, do conselho de ministros, que se introduziu um novo discurso sobre a delimitação do âmbito territorial de atuação e expansão das IES, prevendo-se assim, no artigo º, as seguintes regiões académicas:

- a) região académica I (compreende as províncias de Luanda e Bengo);
- b) região académica II (compreende as províncias de Benguela e Cuanza-Sul);
- c) região académica III (compreende as províncias de Cabinda e Zaire);
- d) região académica IV (compreende as províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje);
- e) região académica V (compreende as províncias do Huambo, Bié e Moxico);
- f) região académica VI (compreende as províncias da Huíla, Namibe, Cuando e Cunene);
- g) região académica VII (compreende as províncias do Uíge e Cuanza-Norte).

o “contexto de influência” (Ball, 1998) que enquadra as políticas de cooperação da UP com as IES angolanas.

No capítulo V, apresenta-se e discute-se o *corpus* de análise selecionado para responder às perguntas de investigação desta dissertação. A seguir, apresentam-se as referências bibliográficas, os apêndices e, por fim, os anexos. Convém salientar que parte do material empírico utilizado nesta dissertação – nomeadamente os textos ou acordos de cooperação entre a UP e as IES angolanas (ver apêndice nº 1) –, não fazem parte dos anexos desta dissertação, uma vez que se tratam de documentos com direitos de reserva e proteção.

| CAPÍTULO I

1 - Construção da Problemática

A primeira sensação que nos surge ao pretender clarificar a problemática que enquadra a presente investigação – a cooperação internacional para o ensino superior – é de que esta é demasiado ambiciosa para um trabalho que é feito nas circunstâncias de uma dissertação de mestrado. Quanto mais não seja, admitindo a sua articulação com os contextos nacionais que se procuram salientar, o de Portugal e o de Angola. Constitui um desafio controlar as variações dos significados atribuídos aos conceitos em análise.

Não escapa deste enquadramento um esforço concetual sobre os efeitos da globalização no campo educativo. Aliás, a cooperação política, da maneira como tem sido traçada nos tempos hodiernos, é, sem dúvida, um resultado das dinâmicas a nível “mundial” e a nível “global” (Dale, 2001). A mundial(ização) e global(ização), na perspetiva de Dale (*idem*), começam a ser fortemente preenchidos de significados, no campo das relações internacionais, depois das duas primeiras Guerras Mundiais. A primeira, a mundialização, no sentido de confirmar a autonomia dos estados nacionais no sistema internacional (*idem, ibidem*), a segunda, a globalização, no sentido de configurar uma sociedade internacional em que os governos nacionais são reconhecidos como parte do problema e não da solução, para a “riqueza das nações” (Smith, 1999; Dale, 2001). Trabalhos recentes na área da sociologia chamam-nos à atenção para a emergência de novas conceções de globalização, assentes nas teorias de desenvolvimento opostas às lógicas ocidentais, isto é, conceções contra-hegemónicas (Santos, 1999; 2014).

A cooperação internacional tem sido assumida pelos estados nacionais, a todos os níveis, como estratégia necessária, refletindo as mudanças na ordem do sistema internacional (Jaientilal, 2009). Desde a conferência de *Bretton Woods*^[4], em 1944, e dos mais variados acordos e consensos que se seguiram depois da Primeira Guerra Mundial, nomeadamente o de Washington e o plano Marshall, que se tem vindo a criar, progressivamente, um fenómeno no sentido do

^[4] *United Nations Monetary and Financial Conference: Bretton Woods, Final act and related documents* (1944). Retirado de http://www.cvce.eu/obj/final_act_of_the_bretton_woods_conference_22_july_1944-en-2520_51c-0e91-4_99-af6_-69e4b_ef17a.html [Consult. 15-12-2016: 02:06].

desmantelamento e esvaziamento das barreiras nacionais para um contexto amplo e transnacional, como expresso no *General Agreement on Trade in Services* (GATS) (Amaral, 2000). Esta nova ordem internacional foi promovida e apresentada como sinónimo de prosperidade material e de bem-estar, ou, como refere Amaral (*idem*), usando a metáfora do efeito do nível da água, – “quando a maré sobe todos os barcos sobem ao mesmo tempo” (*idem, ibidem*:9).

O ensino superior público, devido às suas especificidades, configurou-se como um dos contextos na mira deste movimento internacional que promove uma maior influência das forças económicas, designadamente sob inspiração do neoliberalismo, nos fundamentos da universidade e da educação superior, particularmente no que à igualdade de oportunidades educativas diz respeito, em nome da meritocracia e do mercado (Torres Santomé, 1994). Na mesma linha, podem ser identificadas transformações do saber universitário como produto transaccional nas mãos do mercado liberal (Amaral *et al.*, 2000), a “desestatização” e a privatização do espaço universitário e a assunção, em muitos países do mundo ocidental, dos movimentos de entrada e saída de estudantes internacionais como parte do Produto Interno Bruto (PIB) (*idem*).

Assim, o movimento da cooperação e da internacionalização da universidade, particularmente no mundo ocidental, vai na direção de uma lógica do mercado. Apple (2000) revela que esta plataforma ideológica proliferou em todas as formas de relacionamento humano. A escola, particularmente nos Estados Unidos da América (EUA) onde há maior influência das políticas neoliberais, passou a ser o contexto de transmissão “pelas grandes empresas dispostas a pagar o preço elevado [das grandes campanhas publicitárias] no *Channel One* para obter um público (cativo) garantido” (*ibidem*:50-51). No fundo, trata-se da promoção da ideia de bem-estar como uma relação que se estabelece entre o consumo e os mercados. É esta a condição do homem pós-moderno: experimentar, desesperadamente, através do mercado e da ilusão das mercadorias, a vida pessoal e social como um *maelstrom* (Berman, 1982). Contudo, é o mercado que se tem abatido sobre o ensino superior, definindo uma nova identidade e uma nova forma de se posicionar no plano global (Torres Santomé, 1994; Amaral *et al.*, 2000; Apple, 2000; Amaral, 2000).

1.1 Cooperação internacional para o ensino superior

O termo cooperação, com origem no latim *cooperatiōne*^[5], significa uma ação conjunta com vista à prossecução de interesses comuns, ou, adaptando o pensamento do filósofo francês Comte-Sponville (2002), a propósito da sua definição ao conceito de política, a cooperação, enquanto conceito político, pode ser entendida como “a arte de vivermos [...] partilhando interesses e um “egoísmo coletivo” – o poder – com pessoas que não escolhemos, pelas quais não temos nenhum sentimento particular, e que são, sob muitos aspetos, nossas rivais, tanto quanto ou mais até que aliadas” (*ibidem*:28), sem a mobilização da violência.

Como conceito institucional, segundo a Fundação Gomes Teixeira (1996), a cooperação para o ensino superior, particularmente a nível internacional, tem sido utilizada para designar “as relações institucionais entre duas ou mais [IES] de diferentes países, representadas por algumas das suas estruturas, consciente e organicamente assumidas pelos intervenientes e que visa a obtenção de um fim consentâneo com as funções inerentes à universidade” (*ibidem*:155).

Importa salientar que a Fundação Gomes Teixeira foi uma instituição criada no âmbito da UP – tendo sido extinta por escritura pública realizada no dia 1 de outubro de 201 (...) , na sequência de um processo de avaliação das fundações portuguesas^[6] –, no âmbito do qual se reuniu um grupo variado de consultores e investigadores ligados aos centros de investigação da UP e se produziu um “trabalho de observação, diálogo, investigação, reflexão e extrapolação, que correspondeu a uma relação contratual entre o Ministério da Educação de Angola e a Fundação Gomes Teixeira da UP (...)” (*ibidem*:22).

Esta instituição elaborou recomendações fundamentais para a revitalização da Universidade Agostinho Neto (UAN) que apontaram, em primeiro lugar, para a necessidade de uma melhoria nos níveis remuneratórios dos docentes e dos profissionais não docentes da UAN, a melhoria das infraestruturas, nomeadamente a rede de comunicação, de eletricidade, do sistema sanitário, isto é, a distribuição de

^[5] Retirado de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cooperacao> [Consult. 07-12-2016: 02:06].

^[6] Retirado de https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/uni_geral.unidade_view?pv_unidade=216 [Consult. 15-12-2016: 02:06].

água e a manutenção dos esgotos ao nível da Reitoria e, respetivamente, das suas unidades orgânicas (*idem*). Portanto, estas recomendações visavam a passagem à fase seguinte, a da promoção da autonomia institucional, consignada no então estatuto orgânico da UAN, e dependiam da avaliação positiva da primeira intervenção, relativa às condições básicas estruturais. Estas recomendações foram desenhadas numa “duração de cinco anos, decompostos em três fases” (*ibidem*:521). Estamos a atribuir destaque a este papel que a Fundação Gomes Teixeira desempenhou, uma vez que a curta história da Universidade em Angola corresponde ao percurso histórico traçado pela UAN.

De uma maneira geral, na perspectiva desta Fundação, dois princípios básicos orientam a cooperação internacional para o ensino superior: o primeiro princípio refere que uma universidade só deve entrar num processo de cooperação internacional se daí advier um valor acrescentado para a sua atividade (*ibidem*: 158). O que significa uma definição instrumental da cooperação, isto é, uma conceção da cooperação não como um fim em si mesmo, mas, antes, como um meio para a prossecução “egoísta” de interesses individuais ou de grupos de interesses; O segundo princípio refere que

a diversidade e complexidade interna das estruturas universitárias, a indissociabilidade da cooperação e das restantes vertentes do funcionamento das universidades, a importância da definição de uma estratégia, a garantia da coesão na diversidade, a imprescindibilidade da circulação da informação e da democraticidade exigem uma organização interna das universidades que também tenham em conta a cooperação (*ibidem*:158).

Embora seja relativamente recente, o percurso das IES angolanas, do ponto de vista da sua articulação com os contextos globais, tem sido, nas últimas décadas, mais intenso (*ibidem*:155).

A década de 1990, precisamente o ano de 1992, marcou, em Angola, formalmente o início da transição e rutura para uma cultura de maior abertura internacional, provocada pela necessidade do país se modernizar – do ponto de vista político, democratizando o país e assumindo características do modelo de produção capitalista. Esta transição ideológica é um marco que coincide com o

retorno à guerra civil e tem sido identificado como um período assinalável na diversificação da cooperação para o ensino superior em Angola (*ibidem*:156), um período que formaliza o alargamento do âmbito e dos atores de regulação do “contexto de influência” (Ball, 1998) política para as IES angolanas.

Um outro conceito chave que enquadra a problemática da nossa investigação é o conceito de “sistema-mundo”, proposto por I. Wallerstein (1994) que, ao romper com a definição modernista e teleológica de mudança social, identifica uma nova ordem sociológica em que a mudança social se projeta de maneira dialética entre os diferentes contextos e atores que integram o sistema mundial. Para Wallerstein (*idem*) existe uma periferia, uma semiperiferia e um centro do sistema mundial que, a partir do século XVI, começou a ser organizado de acordo com a lógica da interdependência dos distintos atores no modo de produção económica-capitalista. Nesta teoria, tal como comenta Magalhães (2004), os distintos contextos que formam o sistema-mundo não são apresentados como uma mera justaposição de economias mundiais, muito menos integrados política ou culturalmente. Trata-se de uma integração económica, em nome da divisão internacional do trabalho, e da circulação do capital (*idem*), ou da instauração do primado das exigências económicos sobre os direitos políticos, num plano internacional de interdependência.

A cooperação para o ensino superior, no caso de Angola, tem sofrido variações dependentes da natureza do contexto internacional e do persistente regime da sua governação (Fundação Gomes Teixeira, 1996). Consideramos que esta variação é complexa^[7] – e diferente da experiência de Portugal, que carrega consigo uma experiência política caracterizada por práticas de governabilidade marcadas fortemente pelas influências das instituições europeias, pelas influências das instituições modernas e ocidentais, nomeadamente a democracia liberal.

Duas considerações podem ser feitas. Em primeiro lugar, é a dinâmica de abertura da UAN para o seu exterior e a reação aos discursos sobre a ideologia da modernização e do progresso. Em segundo lugar, o relacionamento desta – UAN – com a Fundação Gomes Teixeira da UP, em nosso entender, configura uma experiência de relação institucional que inscreveu numa lógica que Ball (1998)

^[7] Todo e qualquer sistema político é detentor de contradições internas. Não cabe, nesta dissertação, estudar as contradições várias do sistema político angolano, muito menos as práticas da sua governação.

designa como *policy entrepreneurs* e *educational policy borrowing*, que consiste na importação de modelos para uma melhor legitimação na governação educativa.

1.2 Perguntas e objetivos da Investigação

Esta dissertação centra-se nas narrativas que informam a agenda da UP relativamente às questões da cooperação e da internacionalização, particularmente nos significados que são atribuídos ao conceito de cooperação para o ensino superior, no âmbito das suas relações com as IES angolanas (2001 a 2015).

Partindo do pressuposto de que com a globalização nenhuma instituição e nenhum sistema nacional sobrevive isoladamente, procurou-se questionar a natureza do atual sistema-mundo, nomeadamente as suas dinâmicas ideológicas e como estas se estabelecem como modelos hegemónicos. Um argumento prévio centra-se no facto de as relações de dominação no mundo contemporâneo estarem significativamente invisibilizadas. Para este entendimento, como diremos ao longo desta dissertação, surge-nos como inestimável a contribuição do materialismo histórico no sentido da interpretação dos fenómenos sociais.

Três questões orientam esta investigação:

- ❖ O que significa, para a UP, cooperar no âmbito do ensino superior?
- ❖ Até que ponto a agenda da UP, na área da cooperação para o ensino superior, se articula com o contexto da “Área Europeia de Ensino Superior” e evidencia uma reprodução da agenda da europeização e da globalização para o ensino superior?
- ❖ Até que ponto a agenda da cooperação e particularmente os projetos que vinculam as IES angolanas liderados pela UP, se inscrevem numa lógica de dominação ideológica?

É evidente que uma dissertação de mestrado é um estudo que se insere dentro de um cronograma próprio, que muitas vezes não permite dar respostas a todas as interrogações possíveis relativamente à problemática que enquadra o seu objeto. Nas ciências sociais o objeto científico é uma construção que se vai moldando, face às questões que, ao longo da investigação, vão ganhando prioridade e relevância na consciência do investigador. Neste sentido, parece-nos sensato reconhecer o que este estudo não é capaz de responder. Aliás, dizer o que o nosso

estudo não é capaz de responder é também começar a reconhecer os seus limites e apostar na clarificação do seu objeto, evidenciando o que se pretende com esta investigação. Assim, cabe-nos referir que este é um estudo que não responde, a partir do “contexto da prática” (Ball, 1998), ou do lugar das IES angolanas, por exemplo à questão de saber até que ponto é possível uma apropriação da cooperação e da globalização para o ensino superior no sentido da promoção, a partir de baixo, do local, da ideia de “justiça cognitiva global” (Santos, 1999). Santos (1999; 2007a/b; 2014) tem vindo a salientar que este é, no fundo, um dos questionamentos que traduz uma das utopias do nosso tempo – a solidariedade reclamada pelas instâncias produzidas como ausências (*ibidem, idem*). Devido às contradições internas do atual sistema-histórico, que se traduzem em lutas de classes e revoluções, surge, nos termos de Santos (2007a), a “emergência-insurgente” daquilo que são as realidades ontológicas e existências produzidas como ausentes durante séculos de opressão colonial e capitalista. Assim, pode concluir-se que as contradições, nas concepções do Norte-global, e no sistema histórico que lhe corresponde, constituem as regras para o estabelecimento da justiça cognitiva e do progresso (Santos, 1999).

Dito de outro modo, nesta dissertação procuramos questionar e refletir, partindo do nosso estudo de caso, sobre o modo como o Norte-global organiza a sua epistemologia com vista à instalação da sua hegemonia nos países do Sul-global.

CAPÍTULO II

2 - Contexto histórico das relações de educação entre Portugal e Angola: do colonialismo ao pós-colonialismo

Neste capítulo da dissertação propõe-se uma revisão histórica das relações coloniais e pós-coloniais que se desenvolveram entre Portugal e Angola no campo da educação. No sentido de ir evidenciando os argumentos que enformam a presente dissertação, pretende-se fazer uma entrada histórica que permita identificar as lógicas que fizeram acontecer o movimento das relações coloniais e como as suas consequências se manifestaram no período pós-independência.

Veja-se, para uma contextualização geográfica e etnolinguística, o mapa que a seguir apresentamos.

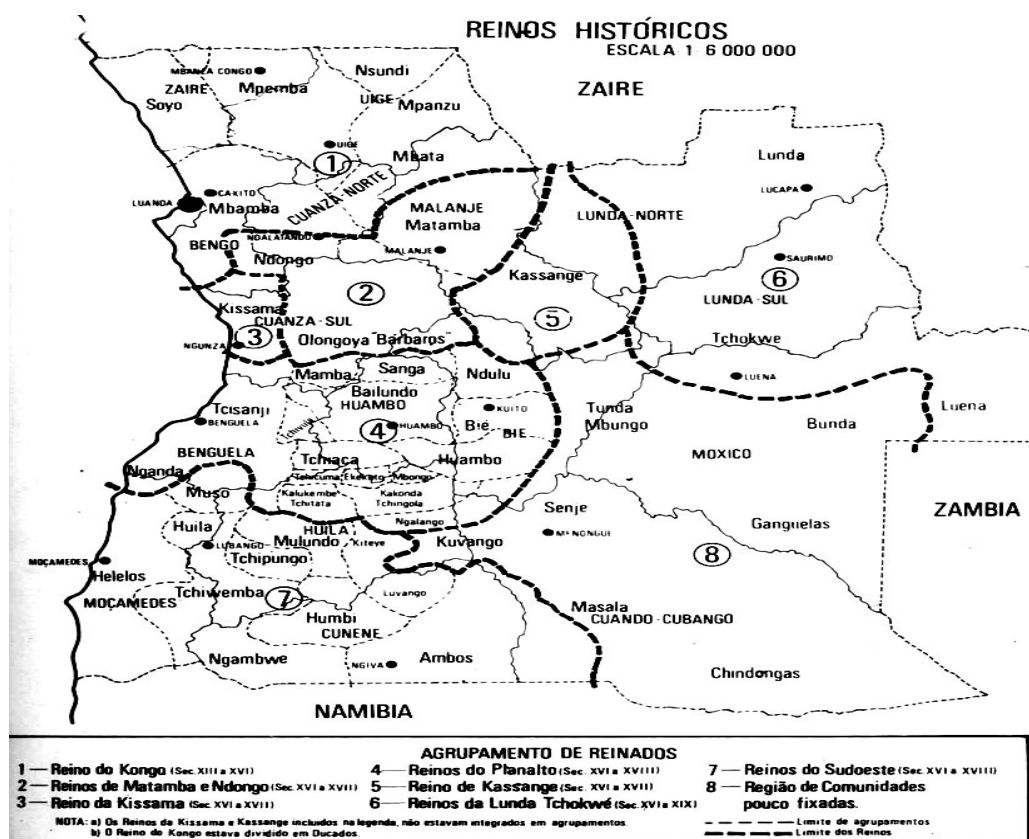


Figura nº1 Mapa de Angola^[8]

[8] Retirado de <http://www.diamang.com/A-Lunda/Documentos/Mapas/i-M9Ppn2v> [Consult. 24-01-2017].

A figura nº1 mostra as delimitações geográficas internas e externas de Angola, um país localizado no sudoeste da África, cuja extensão e fronteiras territoriais foram definidas na Conferência de Berlim de 1884 e 1885, sobre a partilha e ocupação da África, numa dimensão de 1.246.700 km², na zona subequatorial e tropical do hemisfério sul. Fazendo fronteiras, a leste, com a República da Zâmbia, a sul com a República da Namíbia, a oeste encontra-se banhada pelo oceano Atlântico, a norte faz fronteira com a República do Congo e com a República Democrática do Congo, esta última fazendo ainda fronteira com o leste de Angola. Vários trabalhos sublinham que a atribuição do nome Angola radica do termo *Ngola*, relacionado com o nome do rei do reino do *Ndongo*, o “Grande *Ngola*”, ou *Ngola Inene*, que viveu no século XVI, ou nas expressões *Ana-a-Ngola* e *Akua-Ngola*, que significam “filhos do *Ngola*” e “gente do *Ngola*” (Neto, 2010; Amaral, 1996). O termo *Ngola*, por sua vez, radica do termo *Ngolo*, que, na língua dos *ambundo* (quimbundo), significa “força” ou “resistência”^[9]. Apesar de tratar-se apenas de um reino dentro de uma larga multiplicidade étnica, os portugueses generalizaram esta designação às “Terras do *Ngola*”. Com o posterior controlo político, cultural e militar pelas forças coloniais, todo o território passou a chamar-se Angola (*ibidem, idem*).

Historicamente, os primeiros contactos entre os navegadores portugueses e os reinos de Angola datam de 1482 e têm sido retratadas com alguma controvérsia, nomeadamente no que diz respeito ao alegado carácter ‘pacífico’ dessas relações iniciais entre os atores locais, politicamente organizados em reinos, e os comerciantes e navegadores da missão colonial portuguesa (Lara, 2000). O expansionismo português não detinha informações específicas sobre o que se haveria de encontrar, se se encontrariam seres humanos de pele “branca”, “negra” ou “mestiçados”, se se encontraria civilização, barbárie ou selvajaria. Deste ponto de vista, parece-nos evidente não ter havido um plano de organização colonial prévio e escorado em conhecimentos específicos suficientes para cumprir o desafio do que viera a chamar-se de “missão civilizatória”^[10] (*ibidem*).

^[9] Retirado de [https://www.infopedia.pt/\\$joaquim-dias-cordeiro-da-matta](https://www.infopedia.pt/$joaquim-dias-cordeiro-da-matta) [Consult. 25-02-2017].

^[10] O conceito de missão civilizadora dissemina-se no corpo da retórica colonial europeia a partir da segunda metade do século XIX para representar os sentidos e significados atribuídos à ordem discursiva colonial e para legitimar o empreendimento expansionista europeu (Boavida, 1967; Jerónimo, 2010).

Outros autores, como Boavida (1967), sublinham que a instalação colonial resultou, numa primeira fase, em rebelião e descontentamento, por parte das populações encontradas. Ora, de acordo com a nossa reflexão, tratando-se de um contacto entre povos portadores de línguas e culturas distintas, fundado num claro sentimento de triunfalismo e superioridade intelectual de uma cultura sobre a outra, (re)criada por uma epistemologia e filosofia coloniais^[11], é admissível que tenha havido, neste contacto inicial, sinais de resistência traduzidos em ações de violência real, uma vez que o ser humano responde, diante de qualquer condição de estranheza e da ineficácia da sua ação comunicativa, com a mobilização da violência para se defender dos ataques e das invasões ao seu espaço de realização existencial (Storr, 1979; Bock *et al.*, 199). Nestas circunstâncias antropológicas, trata-se mesmo de uma resposta emocional primária importante e própria do equipamento humano instintivo, ou até, se quisermos radicalizar o argumento, trata-se de uma resposta típica dos seres vivos (Idem).

Independentemente de como terá sido concluído o processo inicial da imposição ou da “negociação” entre as autoridades locais e as autoridades da expedição colonial, para a instalação portuguesa, há que destacar a natureza dessa entrada como uma iniciativa que nunca antes na história da humanidade tinha sido empreendida, com intensidade quase ininterrupta, ou “sem que [os invasores] tenham esboçado sequer a ideia da desistência” (Santos, 1998:8).

Ora, depois de bem-sucedida esta invasão dos navegadores portugueses – baseada inicialmente em operações comerciais imediatas e de ocorrência relativamente assistemática –, naturaliza-se a aventura colonial em Angola e as relações entre colonos e colonizados tornam-se efetivamente eficazes, duradouras e estáveis, seguindo-se todo um processo histórico de dominação e degradação cultural dos povos colonizados, em nome da superioridade “branca” e étnica, dogmaticamente afirmada (M'Bokolo, 1992).

Do ponto de vista social e demográfico, Angola, que humilhanamente era tida pelos colonizadores como uma terra de degredo, na qual eram despejados os criminosos e excluídos das metrópoles da “comunidade nacional”, depois da

^[11] O exemplo de epistemologia e filosofia ao serviço da ação colonial de que nos lembramos é a filosofia da história de Hegel (1965; 1979), segundo a qual a África não é uma parte histórica do mundo, notadamente por falta de fontes e documentos escritos (Ki-Zerbo, 2009, 2010).

independência do Brasil, passa a assumir uma importância estratégica (Liberato, 2014) que deu lugar a mudanças nos discursos e a novas soluções para a continuidade do empreendimento colonial. É assim que no início do século XX se intensifica uma estratégia demográfica que consistia em

enviar famílias brancas para Angola, passando assim, a população portuguesa em Angola, de um pouco mais de 9.000 para cerca de 14.000, em 1911. Sendo que o número de homens é mais do que o triplo do das mulheres, o que explica a continuação do [fenómeno da] mestiçagem [e das transformações do estado social colonial] (Lara, 2000: 107-109).

No sentido de assumir um controlo total, inclusive das contradições culturais entre a burguesia colonial e a maioria da população subjugada, o regime colonial foi sofisticando os meios de implementação do seu modelo de sociedade (Guimarães, 2006) e, neste sentido, dá-se conta da necessidade de um aprofundamento nas articulações estratégicas com a missionação cristã, particularmente o reconhecimento das particularidades dos seus modelos educativos, que apelam aos valores da moralização, do desenvolvimento da cultura da reverência, da obediência e da subserviência a um Deus que, na perspectiva colonial, deveria ser adorado na língua do Rei de Portugal (Guimarães, 2006). É evidente que, como no pensamento de Thompson (1977), estes modelos não passavam de uma “transplantação europeia”, para além de que, no caso particular do sistema de ensino, se tratava de um sistema cujo acesso estava baseado em categorias como a origem étnica e o grau de passividade à ideologia colonial (Santos, 1998).

Para reforçar os laços entre os missionários de diferentes partes do mundo e os governos coloniais, uma das decisões tomadas na Conferência de Berlim, em 1884 e 1885 e na de Bruxelas, em 1889, fora no sentido de que os missionários devessem assumir, como língua de trabalho, a língua da potência colonizadora do lugar onde estes se encontrassem fixados (Guimarães, 2006:111). No caso do império português, foram aprovados dois decretos que promoviam o exercício de uma missionação ao serviço dos interesses coloniais. Trata-se do decreto nº 2, de 22 de novembro de 1911, artº 16º, e do decreto-lei nº 1.207, de 5 de abril de 1941 (*idem*). É curioso notar que nesse mesmo ano (1941), perto já do fim do colapso do

império português, as lideranças coloniais, incansáveis na sua empreitada, persuadiram o rei Manicongo, para que substituísse a prática religiosa tradicional pela religião católica, deixando-se este batizar em “águas estranhas” pelas aliciantes promessas das quais pretendia algum aproveitamento (Neto, 2010). Esta decisão produziu efeitos colaterais, nomeadamente uma onda de insatisfação do povo colonizado contra a simpatia do rei em relação ao catolicismo e a amizade que o monarca desenvolvia com os colonos (*idem*). Embora o processo da colonização, do ponto de vista dos povos colonizados, tenha sido muito longo, trágico e dramático, não impediu que a prática da “oratura” dos contos, dos cantos, das fábulas, das danças, dos provérbios, e dos ritos lograssem e pudessem, em surdina, assumir-se como expressões educativas autênticas e (alter)nativas (*idem*).

Trata-se de um percurso histórico com uma duração de quase cinco séculos e durante o seu desenvolvimento foram acontecendo transformações nos seus discursos, transformações estas que, de uma ou de outra maneira, estiveram sempre próximas da determinação do ideal colonial (*idem*). Contudo, se a imposição do império colonial português terá sido uma conquista acompanhada de focos de resistência e violência (Boavida, 1967), ou um processo de influência política caracterizada pela persuasão e grau mínimo de comunicação que traduziu, até certo ponto, numa imposição colonial pacífica (Lara, 2000), é uma questão que deixamos em aberto. O que pretendemos enfatizar nesta dissertação é que mesmo que este processo tenha sido uma iniciativa resultante dos contactos entre as duas lideranças – estrangeiras e locais –, estes contactos não passaram de uma estratégia instrumental para promover uma melhor aproximação e concretização dos objetivos do movimento colonial.

A percepção das potencialidades económicas presentes no território de Angola fez com que se passasse de uma dominação centrada em trocas comerciais para uma dominação política e cultural, baseada em “ideias-forças” como civilizar e cristianizar (Boavida, 1967), numa perspetiva filosófica empreendida para fazer inexistir os outros modos de sentir, agir, ser, existir e representar o mundo (Santos, 1999; 2014).

Embora se tenham registado na fase final (décadas de 1950 e 1960) da colonização portuguesa alguns avanços em termos de criação de infraestruturas e em termos de reformulações económicas e sociais, nomeadamente uma suposta

institucionalização da escola convencional, foi pela longa e sistemática degradação do património cultural dos grupos nativos, pela depreciação das crenças e objetos localmente “deificados” e pelas repressões, perseguições e prisões arbitrárias coordenadas pela polícia política do regime fascista e colonial aos nacionalistas que se generalizou todo um sentimento de ódio e de solidariedade espontânea anticolonial, que viria a se conduzir à libertação de Angola do jugo colonial, em 1975 (Boavida, 1967).

Importa destacar que, do ponto de vista do cenário internacional, a conspiração contra o regime colonial português já fora politicamente declarada em 1945, pela Organização das Nações Unidas (ONU), de modo que pouco tempo depois “um estudo [apresentado pela] *Houston Research Institut* demonstrou as potencialidades económicas de Angola a um núcleo restrito de financeiros internacionais” (Lara, 2000:111). E, em dezembro de 1960, foram proclamadas, solenemente, as resoluções nº 15. 14 (XV) e 15. 42 (XV), sobre a outorga da independência aos povos e países colonizados, e, afirmando-se nestas mesmas resoluções, o direito de autodeterminação do povo angolano, pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Boavida, 1967:47)^[12].

Como se vê, o patrocínio às afirmações independentistas, legitimadas pelas vivências e experiências negativas ao contacto colonial, exerceu enorme importância no processo da libertação dos povos colonizados. De facto, combinados estes fatores com as influências vindas da conferência de Bandung, em 1955, sobre o fim das situações de opressão e a cascata das independências nacionais, e com o manifesto do Movimento Popular de Libertação de Angola – Partido do Trabalho (MPLA-PT) de 1956, em colaboração com os outros movimentos de libertação nacional, sobre a negociação da independência nacional, a recusa do parasitismo colonial, da discriminação e do subdesenvolvimento e com a luta armada desencadeada por esses movimentos, conseguiu-se derrotar o sistema colonial português, em 1975 (Boavida, 1967; Henriques, 1997)

Esta luta contra o colonialismo deu origem, do ponto de vista dos nacionalistas, a uma “comunidade política imaginada” (Anderson, 1999), no âmbito da qual “a definição de angolano englobava todos os indivíduos negros, mestiços e

^[12] Nestas mesmas resoluções, da Assembleia Geral das Nações Unidas, Cabinda é também definida como extensão territorial da administração do território de Angola (Boavida, 1967).

brancos naturais de Angola ou que pela sua vivência local se sentissem totalmente identificados com o país” (Pimenta, 2006: 0). Aliás, muitos dos nacionalistas que estiveram ligados à causa das independências das províncias ultramarinas portuguesas eram indivíduos portadores de traços europeus, designadamente caucaseanos (*idem*). É neste contexto que uma nova definição de angolano, da pertença nacional, da cidadania e do Estado começa a ser amplamente reconstruída e naturalizada, adquirindo aqui toda a sua dimensão a frase de Gellner (1999), segundo a qual “a pertença nacional é tão “natural” ao indivíduo como este ter duas orelhas e um nariz” (*idem*:6).

Anderson (1999) indica que “as primeiras experiências históricas de nacionalismo, [que deram lugar ao processo de descolonização] teriam tido lugar na Europa ocidental (...), e as mesmas teriam sido [honestas e generosamente] transferidas, ao resto do mundo, como modelos aos nacionalismos requeridos nos contextos colonizadas” (*idem*:1). Foi como se se tivesse chegado um tempo em que o Ocidente se autocriticasse e se abatesse, ou se questionasse a si próprio enquanto modelo único a perseguir, em termos de racionalidade ética, política, civilizacional e cultural (Stoer & Magalhães, 2005:92).

Após a Segunda Guerra Mundial, o processo da descolonização conduziu ao frenesim da construção de estados nacionais (Fukuyama, 2004) e a uma alteração na ordem do sistema internacional. Este processo de transição histórica foi, do ponto de vista formal e material, bem sucedido em alguns países e mal sucedido em outros, como é o caso de Angola^[13]. Autores como, Thompson (1977), Partha (1999), Santos (1999) e Fukuyama (2004), questionam, frequentemente, os modelos ocidentais e consideram o seguinte: o que se passa com as chamadas revoluções de “terceira vaga” (Huntington, 1991, *cit in* Fukuyama, 2004:16) é o facto de as categorias que as sustentam terem sido de criação ocidental, ou o facto de o processo de descolonização, na grande maioria dos países, ter dado início a uma apologia da racionalidade ocidental (Partha, 1999; Santos, 1999; 201).

As variações, nas distintas periferias do “sistema-mundo” (Wallerstein, 1994), dos efeitos hegemónicos da modernidade ocidental permitem levantar questões

^[13] A guerra civil que se seguiu imediatamente após a independência política em 1975, e outros exemplos de subdesenvolvimento (PNUD, 1995; 2001; 2002; 2000; 2014), são reflexos inquestionáveis de um estado-nação fraco.

relacionadas com a sua legitimidade do ponto de vista do seu sentido universal e teleológico. Neste sentido, a proliferação das instituições ocidentais, nomeadamente a democracia e o mercado liberal^[14], em distintas regiões periféricas, na perspetiva de Huntington (1996, *cit in* Fukuyama) significam apenas “um crescimento excessivo de hábitos culturais de uma certa parte do mundo para [a totalidade da realidade global]” (*ibidem*:16).

Este processo de proliferação das instituições ocidentais corresponde ao desenvolvimento de uma “cultura mundial comum” (Dale, 2001), com vista a uma maior promoção da promessa do Estado de bem-estar nos estados nacionais e foi veiculado pelos organismos internacionais e pelas potências/países do mundo ocidental, cuja política económica se estabeleceu no sentido do permanente esvaziamento dos estados nacionais, em termos de regulação económica. Fukuyama, ao contextualizar esta nova ordem internacional nos chamados países de nacionalismo de “terceira vaga” (*ibidem*), sugere-nos que parece haver uma relação de causalidade entre o esvaziamento do “estado gordo” – pelos movimentos financeiros internacionais – e o subdesenvolvimento em muitos dos países com percurso histórico de colonização.

A propósito das teorias de Fukuyama (1992; 2004), sobre os estados nacionais e sistema histórico, em que se reconhece uma eventual inevitabilidade das forças políticas que têm vindo a promover o esvaziamento dos estados nacionais e da vitória histórica das forças políticas (neo)liberais sobre as ideologias concorrentes, parece-nos interessante a particularidade da experiência histórica de Angola. Aqui, este esvaziamento deu-se de maneira que consideramos ambígua, pelo facto de que as lutas iniciais pela descolonização política de Angola foram devedoras de forças anticoloniais com marcas soviéticas que se apresentavam como propostas e contribuição para a paz mundial e para as libertações nacionais (Ki-Zerbo, 1972). Da década de 1970 à de 1990, a política oficial que dominou em Angola tinha uma forte inclinação marxista-leninista, encabeçada pelo MPLA-PT. As tensões entre os três movimentos de libertação nacional – MPLA-PT, Frente

^[14] O mercado liberal é uma instituição chave do capitalismo moderno que cumpre funções interessantes, de entre elas o fascínio e a ilusão das mercadorias. Sobre isto, Marx (1979) propôs uma notável teoria segundo a qual o ser humano cria as realidades – tangíveis e intangíveis – na mesma medida em que é produzido por estas mediante processos de fetichização e de reificações.

Nacional de Libertação de Angola (FNLA), União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) – foi aproveitada pelas forças internacionais em luta pela hegemonia mundial. Tratam-se de lutas ideológicas entre o bloco do Leste e o bloco do Ocidente, este último instalou a sua ideologia “gota-a-gota” no pensamento político da principal força política (UNITA) que se opunha a implementação do socialismo em Angola e alimentou a guerra civil (Savimbi, 1977). O argumento sobre este patrocínio internacional à guerra civil^[15], em Angola reside não só naquilo que foi a origem do material militar com que os angolanos fratricidamente se guerrearam, como também na ideologia política que dividia a UNITA do MPLA-PT (Savimbi, 1979, 1986).

A implementação inicial da democracia liberal e da economia de mercado liberal, na sua dimensão formal, em 1992 (Vidal & Andrade, 2006), veio demonstrar que, de facto, a guerra civil fora efetivamente uma agitação ideológica com as ramificações mundiais que referimos. Dito de outro modo, a guerra civil resultou da frustração da implementação da filosofia política marxista-leninista e da hegemonia do capitalismo que foi ganhando corpo e sendo veiculado pelas potências que triunfaram a Guerra Fria (*idem*).

A nossa reflexão é a seguinte: as transformações políticas a nível global, apesar da sua hegemonia, não significaram uma transformação automática no pensamento das pessoas e das lideranças nacionais. No caso de Angola, temos de admitir que estas mudanças geraram uma espécie de duplo cinismo, ou seja, a geração da transição para a independência, para além de ser uma geração colonialmente sofrida, passou a ser, para usar de uma metáfora, de acordo com as novas influências ideológicas, como um carro que em pleno andamento pisca à direita para curvar à esquerda, ou vice-versa (Vidal & Andrade, 2006). Esta questão remete-nos para as anteriores críticas sobre o modo como se desenvolveram os processos de nacionalismo nos países colonizados. É preciso lembrar que o

^[15] Santos (2007b) caracteriza o exemplo da guerra como uma modalidade da violência sacrificial, que “significa a [destruição] do que é mais precioso sob o pretexto ou com o propósito de o salvar. Destrói-se a vida para salvar a vida; violam-se os direitos humanos para defender os direitos humanos; elimina-se [demo(cracias)] para as salvaguardar (*idem*: 4).

conceito de nacionalismo não se confunde com o de descolonização – embora este último necessite do primeiro. Qualquer tipo de descolonização é um processo político contínuo que exige a todos(as) e a cada um(a), ligados(as) à comunidade por sentimentos de pertença ou afinidades, não decidir deixar, nem sequer por um instante, de se sentir empoderado e iluminado pela causa comum e de emancipação, sob pena de ser arrastado pelas forças externas à sua comunidade de pertença. A criação e o fortalecimento da ideia de comunidade, ou de instituições para a construção de “estados fortes” (Fukuyama, 2004) requer o hábito mental de interpretação radical das condições sócio-históricas e da permanente afirmação ativa de cada e de todos os membros que formam e imaginam uma comunidade ou Estado.

2.1 Concepções de Educação

Referem-se nesta dissertação (ver p. 9, e o capítulo V) exemplos que ilustram o conceito de Lyotard (1986) de jogos de linguagens, no sentido da organização de meios de legitimação de uma narrativa. A colonização, como se dirá mais adiante, foi discursivamente construída como ação de “tratar e cuidar do negro” (Liberato, 2014:1008). Este enunciado leva-nos a pensar no que a educação significa, do ponto de vista etimológico, e questionar até que ponto pode ser estabelecida no sentido do exercício da dominação. De acordo com Piletti (200), “ninguém escapa da educação. Ela é condição necessária para a vida humana” (*ibidem*:1 8). Isto levanta a seguinte questão: o homem é, como na argumentação rousseauiana, naturalmente um “bom-selvagem” (Rousseau, 1991) que se predispõe voluntária e generosamente aos processos de educação e que todo o contrato racional de sociedade [deve] visa[r] a confirmação de seus rasgos generosos? Ou/e é, como na argumentação oposta, naturalmente um “mau-selvagem” (Hobbes, 1995) que, por tender a fechar-se somente na prossecução egoísta e animal dos seus interesses, necessita de influências educativas, na forma de contrato social, para o livrar dos efeitos da sua marca natural? O curso da história da humanidade poderia ter conhecido uma outra direção em termos civilizacionais que não a que conhecemos, sobretudo a partir do século XV, caracterizada por uma

separação entre os homens, numa lógica de “pensamento abissal” (Santos, 2014)? Ora, estamos perante questões cujo grau de complexidade é elevado, para as quais, mesmo tendo destacando possíveis linhas teóricas de análise, não parece simples terem uma resposta. Aliás, convém sublinhar que a experiência adquirida em numerosos domínios indica que uma questão não se torna necessariamente mais clara por ter sido sempre discutida. Pelo contrário, é no prolongar o debate com respostas previamente fixadas que, muitas vezes, se produz a distância entre o ser e sua representação, o nome e a coisa. Neste sentido, achamos útil colocar a questão no início e perguntar do que se trata, quando falamos em educação.

Proveniente do latim, a palavra educação tem uma dupla origem: *ducare* e *(e)ducere*. O prefixo que compõe este último verbo significa fora. Neste sentido, a primeira quer dizer alimentar e a outra quer dizer conduzir para fora de, o que em português pode significar também educar ou educação^[16]. Trata-se, como dissemos, de uma apresentação em duplo sentido: como instrumento de transformação e mudança social e/ou como instrumento de conservação, reprodução ou controlo social (Machado, 1995; Piletti, 2000). Este último foi apropriado pela corrente funcionalista que começou com Durkheim (2007) e foi sendo utilizado até ao final da década de 1970, no sentido de reforçar uma definição política da educação que reclamava por uma conceção otimista de educação enquanto escolarização e alavanca para processos de mudança social controlada e de “equilíbrio conflitual entre as necessidades do patronato, de dispor de uma mão-de-obra relativamente qualificada, e os anseios das classes populares, de aumentar o seu nível educativo e de certificação escolar” (Magalhães & Stoer, 2002: 0). Correia (2001) sublinha a importância deste contexto de determinação política

em que a redução do educativo ao escolar se suporta na naturalização do Estado como referencial privilegiado da inserção da escola no espaço das relações sociais e na naturalização da noção de desenvolvimento individual como narrativa privilegiada da inserção do escolar das relações interpessoais –, e na cientificidade do campo educativo (Correia, 2001:22).

^[16] Retirado de <http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/> [Consult. 26-0 -2017].

Nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu, um pouco por todo mundo, uma intensa desilusão com o estado educador e com as promessas veiculadas pela escola de matriz ocidental, dando origem a novas formas de representações da educação e a novas formas de a gerir e justificar como bem comum (Magalhães & Stoer, 2002) (ver também Correia, 2001). É talvez a partir daqui que a ideia de educação, no primeiro sentido anteriormente apresentado, atribuído por Machado (1995) e Piletti (2000), pode ser trazida de volta. O que não quer dizer uma negação radical da assunção que sublinha a sua definição política. Pelo contrário, na leitura proposta por Magalhães & Stoer (1998), Rousseau explicita uma finalidade da educação como formação integral do indivíduo e como forma de estar no mundo. A crise e a desilusão com o estado educador permitem “uma [(re)conceitualização] ampla da educação em que as contradições entre sentimento e razão, necessidade e liberdade, conhecimento e experiência, indivíduo e estado não se [resolvem] num processo educativo que as [superam] unilateralmente a favor de um dos termos” (*ibidem*:11).

2.2 A Educação e ensino no período colonial

A organização colonial iniciou o seu desenvolvimento com base em objetivos claros de expansionismo económico (Lara, 2000). As primeiras fases deste desenvolvimento contaram com uma população portuguesa pouco significativa em número e na sua maioria concentrada nas zonas costeiras, particularmente em Benguela e em Luanda. Foram instalados no interior do território de Angola, postos nos quais cabiam as manobras militares e as operações comerciais, desenvolvendo-se assim uma “das empresas mais empolgantes da história” (Santos, 1998:8) baseada no abastecimento de mão de obra para as plantações de cana-de-açúcar (*idem*). A diminuta povoação de origem portuguesa está relacionada, como referimos anteriormente, com a discriminação generalizada das colónias como terras de degredo, para onde eram enviados os criminosos, os delinquentes, os desempregados e outros excluídos sociais das metrópoles continentais portuguesas (Liberato, 2014). É nestes termos que se pode explicar, pelo menos parcialmente, o

desenvolvimento tardio de algumas das promessas da modernidade ocidental no território de Angola.

Note-se que a partir de 1825, com a separação do Brasil do regime colonial português, Angola passa a ocupar um lugar de destaque na agenda do governo colonial, evidenciando a necessidade de sofisticação da super-estrutura que mantinha as relações coloniais e obrigando a que se adotassem novos métodos, nomeadamente a criação de um sistema social que pudesse atrair as famílias portuguesas das metrópoles para “branquear” o território de Angola (Santos, 1998:105). Assim, “em 1842 é nomeada uma comissão encarregada de estudar e propor um plano geral de reforma administrativa das províncias ultramarinas, nas diversas áreas dos serviços públicos” (*ibidem*:109) e, três anos depois, é implementado em Angola um sistema escolar oficial, através do decreto 14 de agosto de 1845, assinado pelo ministro do Estado da Marinha e do Ultramar, Joaquim José Falcão e pela Rainha D. Maria II. Neste processo, verifica-se um forte controlo e um crescimento gradual do sistema de ensino, de tal modo que até 1909 haviam sido criadas apenas 69 escolas elementares em Angola e só posteriormente, precisamente em 1919, foi implementado em Luanda o Liceu Salvador Correia, dois anos depois da experiência de ensino liceal em Cabo Verde, e posteriormente o Liceu Nacional Diogo Cão, em 1929, em Sá da Bandeira (Guimarães, 2006).

Este processo de implementação do sistema de ensino confrontou-se com as concepções fortemente dominadas por interesses tecnicistas (interesses ligados à necessidade de formação técnica e profissional) que viriam promover e a sustentar o modelo de produção económico vigente (Santos, 1998). Tendo em conta os interesses coloniais, é evidente que uma concepção de escola distanciada das questões de sociais e humanas foi de todo necessário, ou, como salienta Santos

[as concepções de escola moderna] estavam muito aquém da oficina e que mais valia a prática do trabalho, dada por uma picareta, do que a teoria que se aprendia nos livros. Diziam naquele tempo que deveriam colocar-se em primeiro lugar as escolas profissionais, as escolas-oficinas, cujos resultados eram mais perfeitos e mais completos (*ibidem*:106).

Esta excessiva defesa da profissionalização, num contexto histórico colonial, está, até certo ponto, relacionada com uma negação do mérito da formação humanística, mas trata-se de uma negação que não significou a negação de uma preparação literária e cultural tal que permitisse um melhor “aportuguesamento” de Angola (*idem*). Outro fator dominante que atravessou este surgimento da escola é a missionação, como se referiu no início deste capítulo. Em 185 , surge, em Luanda, o seminário-liceal com uma dupla função: a de preparar o clero diocesano e a de suprir a falta, até então, de uma escola liceal no distrito de Luanda. Como se pode calcular, esta ligação entre o Estado e a igreja é visível ao longo de todo o processo histórico e justifica-se no quadro da conjugação de esforços que visavam o estabelecimento tanto do interesse político colonial quanto de uma extensão ampla do mapa do catolicismo em África pelo efeito da missionação (*ibidem*:116)

Em novembro de 1856, uma portaria régia, subscrita por Marquês de Sá da Bandeira, estabelecia que os filhos dos régulos e dos magnatas nativos deviam ser instruídos na Escola Principal de Instrução Primária de Luanda, sob responsabilidade e vigilância do Estado colonial português. O decreto 14/1845, que regulava este processo estruturava o ensino público em dois graus – elementar e complementar – e definia os conteúdos de ensino e as competências esperadas, nomeadamente o ensino/aprendizagem do latim, da língua e gramática portuguesas, da geometria e das competências aritméticas básicas, do desenho, da escrituração comercial e questões morais que permitiam uma sensibilização e socialização das leis e da administração colonial. Esta estratégia inseria-se numa política educativa centrada no alargamento de um sistema simbólico de reprodução dos *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1970) colonial, em detrimento dos tradicionais ou (alter)nativas.

Ainda em dezembro de 1856, é publicada outra portaria régia que dava conta da autorização, por parte do Governador-geral, do provimento de uma logística e um conjunto de ações que permitiam a continuidade da instrução e da integração escolar enquanto método ao serviço da legitimação simbólica da ordem do discurso colonial (Santos, 1998).

É importante reter que apesar das reformas introduzidas na Iª República portuguesa, nomeadamente a política da separação do Estado da Igreja e do princípio da laicidade, ainda assim foi visível a importância da confiança e da

interdependência nas relações entre o estado colonial e a Igreja Católica na promoção da agenda colonial (Guimarães, 2006). Retenhamos o decreto 14 de Agosto de 1845 como um marco fundacional, dado que foi a partir deste que se definiu a escolarização como responsabilidade pública, se estabeleceu uma estrutura própria do sistema e se introduziu uma gestão e administração do sistema escolar com figuras institucionais como o Conselho de Inspetor de Instrução Pública e a Junta dos Estudos e da Caridade Pública, a figura do professor enquanto pilar de controlo e reprodução da ideologia dominante e os procedimentos legais que visavam o provimento de vagas para novos professores, dentro de uma política de extensão e do respetivo estatuto. Como refere Liberato (2014),

essa política educativa teve continuidade nos anos que se seguiram à presença [do notável] alto-comissário Norton de Matos [e fora atravessada por uma onda] de generalização de discursos sobre a superioridade e a ["arrogância branca"], com destaque para Armindo Monteiro, ministro das colónias entre 1911-1915, que justificava a presença dos portugueses em Angola com a missão (...) de tratar e de cuidar do negro (*ibidem*:1007).

Com a implementação, em 1926, do Estado Novo – autoritário e repressivo – liderado por António de Oliveira Salazar, intensifica-se a conceção de escola enquanto tecnologia política ao serviço do controlo social e da manutenção do *status quo* colonial (*ibidem*:1008). De acordo com o mapa escolar que os autores nos apresentam – Santos (1998); Guimarães (2006) –, e com diversos estudos sobre o ensino na ditadura militar em Portugal, iniciada em 1926 (Campinos, 1975; Carvalho, 1986; Araújo, 2000), podemos concluir que o sistema de ensino público da época estava distribuído antidemocraticamente e assumia um discurso etnocentrista, sexista, colonialista e como uma forma de “civilizar o negro” (Liberato, 2014).

2.3 A Educação no período pós-colonial

O período pós-colonial inicia-se com a rutura – através de um amplo movimento nacional e internacional de contestação – do regime colonial, em 1975. Com base nas contribuições de Santos (1998) e de Liberato (2014) vamos apresentar três momentos históricos principais da educação neste período: o primeiro está relacionado com a luta contra a herança de uma elevada taxa de

analfabetismo, que no ano de 1950, num volume populacional de 4.145.266 4.019.84 eram analfabetos, correspondente a 96,97% (Sousa, 1977:79). No período pós-independência esta taxa baixou para 85% da população total (PNUD, 2002:26). O segundo momento histórico corresponde ao surgimento, em Angola, da IIª República, marcado pela continuidade da guerra civil, iniciada em 1975 e que se prolongou até 2002. Não há dúvidas de que se trata de um período de destruição das condições objetivas para o provimento do direito à educação e de baixa taxa de escolarização. O terceiro momento corresponde, basicamente, à implementação efetiva da lei 1 /01 de 1 de dezembro de 2001 cujo processo de implementação correspondeu ao processo da restauração da paz, definida no memorando de entendimento do Luena entre o MPLA e a UNITA, em 2002, e que veio permitir um maior investimento público no setor da educação e um aumento dos índices de escolarização (Zau, 2009).

As mudanças nas políticas educativas foram um processo político fundamental, influenciado pela necessidade da formação de uma nova sociedade e um novo cidadão, com base nos valores e no orgulho nacional (*idem*). Neste sentido, o primeiro sinal político emerge com a aprovação da lei nº 4, de 9 de dezembro de 1975, que nacionalizou o ensino, criando um sistema de ensino geral, de formação técnica e profissional e atribuindo ao estado o monopólio do seu controlo e a função de educador (Liberato, 2014:1018). A seguir, “em 1977 é publicado o decreto nº26/1977 – assente no discurso da consolidação da independência nacional – no qual se definiu os princípios básicos de estruturação da política educativa do estado” (*ibidem*).

Zau (2009) chama-nos atenção para o protagonismo das teses e resoluções do 1º congresso do MPLA-PT (1977)^[17], como contexto de produção da política do sistema nacional de educação e ensino, colocando as seguintes premissas:

- ❖ A herança pré-colonial e colonial: como é evidente, nenhuma opressão, por mais violenta que seja, significa um controlo absoluto sobre todas as dimensões dos colonizados. Assim, o colono português embora, pelo que se disse anteriormente, tenha assumido a figura de destruidor cultural, a sua influência e ação não significaram uma interrupção completa das maneiras

^[17] Ver também MPLA (1974). Esquemas da análise da situação nacional. CasaComum.org. Retirado de http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04_9.002.024 [Consult. 18-0 -2017].

míticas com que o homem *bantu* se relacionava com o seu tempo, com a natureza e com as suas representações sobre o mundo social à sua volta (*idem*);

- ❖ A conquista e o exercício do poder político pelo MPLA e a instalação e consolidação do poder popular por via da lógica partido-estado, traduzido num claro *slogan*, segundo o qual “o MPLA é o povo e o povo é o MPLA”;
- ❖ Os esforços empreendidos no sentido de transformações revolucionárias no sistema político económico e sociocultural na República Popular de Angola, depois do 11 de novembro de 1975 (*idem*);
- ❖ O desenvolvimento da ciência, da técnica no mundo, suas influências na dinâmica económica, cultural e social na República Popular de Angola (*idem*).

O segundo momento da educação pós-colonial teve início em 1991 (Liberato, 2014), num contexto de influência política marcado por novos consensos, nomeadamente os acordos entre o MPLA-PT e a UNITA, em Bicesse (Portugal), que permitiram o surgimento de uma paz momentânea e um intervalo no cessar-fogo em Angola (Vidal & Andrade, 2006). Aconteceu a formalização da implementação de uma economia pautada pela lógica do mercado, do multipartidarismo e a realização, pela primeira vez, de eleições em Angola (Roque, 199 ; Vidal & Andrade, 2006). Este contexto político permitiu, por um lado, uma recusa do protagonismo exclusivo e controlo ideológico-partidário do campo da educação pelo MPLA-PT (Zau, 2009) e, por outro, fez surgir, em algumas cidades capitais mais importantes de Angola, instituições de ensino privado (Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2005), abrindo-se desta forma para uma consciência sobre a necessidade da liberalização e da atuação conjunta entre o estado e as famílias e para os mercados na promoção do direito à educação, correspondendo assim – ainda que, de acordo com a realidade histórica, tenha sido apenas num plano formal – à “agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2001). Ou seja, alarga-se, a partir de então, o campo da regulação educativa, nomeadamente com o surgimento de instituições privadas de ensino, de associações, cooperativas e agentes comunitários para o processo de alfabetização nas periferias do país (Zau, 2009).

Como referimos anteriormente, trata-se também do período do recomeço da guerra civil, cujas consequências negativas vão desde a continuidade da destruição

das infraestruturas económicas, da extrema dificuldade no acesso aos serviços públicos, do aumento das desigualdades e das exclusões sociais e da pobreza, insegurança e caos demográfico, que se evidenciou em perdas e dispersões compulsivas das famílias, às baixas taxas de escolaridade (Carvalho, 2008; Rodrigues, 2012). Liberato (2014) recorda-nos ainda que, em 1997, mais de um milhão e meio de crianças encontrava-se fora da rede escolar nacional. Na mesma senda, o relatório de monitorização global da Educação Para Todos (EPT) (UNESCO, 2015) examina a disparidade, ao nível da região subsaariana, e coloca Angola no grupo de países cujo índice de EPT é baixo, com uma taxa de abandono escolar no ensino primário que nos anos 2002 à 2010 era de 68,1% e uma taxa de conclusão do ensino primário inferior a 50%. Segundo esta mesma fonte, “a alfabetização dos jovens e adultos é uma das áreas onde se registaram menos progressos, [sendo] que as taxas na área de educação de adultos encontram-se relativamente estagnadas, numa cifra de 7 a 78%” (*ibidem*:10).

Salientamos que este segundo momento correspondeu ao contexto da transição ideológica, que em muitos países do “terceiro mundo” (Sauvy, 196), significou uma transferência de práticas que visam a interrupção dos efeitos das propostas de regulação de orientação socialista, ou dos efeitos de uma regulação em que podiam ser os estados nacionais a assumir o controlo absoluto e exclusivo do serviço público (Jaientilal, 2009). Do ponto de vista epistemológico, a vitória das práticas ocidentais ou da regulação de inspiração capitalista-ocidental assentava, ou assenta, por assim dizer, na meta-narrativa de desenvolvimento que Derrida (2005) designa por “logocêntrica”, que em muitos países tem significado uma mudança nas relações entre os estados nacionais e a educação, enquanto serviço público, e o surgimento de vários atores – organizações internacionais, associações e organizações comunitárias – disputando e reclamando pelo campo da formulação e produção de políticas de educação (Ball, 1998).

O terceiro momento histórico da educação pós-colonial surge com a implementação da lei 1 /01, a lei de bases do sistema de educação. Esta lei exprime a política da reafirmação da definição política da educação, depois de longos anos de guerra civil, no sentido da transição ideológica, isto é, de uma tendência socialista para uma tendência de inspiração capitalista e liberal, que se evidenciou, no ressurgimento, numa dimensão mais real, da institucionalização em

larga escala do provimento do direito à educação e do ensino privado. Esta lei propunha um critério de viabilização da política do Estado por etapas: de 2001 à 2002 (etapa de emergência); de 2003 a 2006 (etapa de estabilização) e de 2007 a 2015 (etapa de desenvolvimento)^[18].

2.4 A Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola

Vamos analisar a lei nº 17/16, que recentemente revogou a lei nº 1 /01, a lei de bases do sistema de educação e ensino de Angola, com maior enfoque no subsistema de ensino superior, utilizando contributos de Stephen Ball (1998).

Como diz Mainardes (2006), o modelo analítico-teórico de ciclo de políticas é aplicável a qualquer realidade político-educacional definindo-se a sua operacionalização pelo cruzamento das diferentes arenas com o fim de apresentar articuladamente todo o processo da implementação da política. Ou seja, a implementação da política é um processo de luta política contínua – que envolve distintos atores – no qual, sem uma ordem sequencial, se apresenta a intenção, pelos governos nacionais e, dependendo da sua definição como texto, se amplia a participação dos profissionais e outros agentes que a nível micro atuam no contexto da política concreta^[19], mediante seus discursos e práticas sobre os efeitos/resultados e as estratégias da implementação da política (*ibidem, idem*).

No caso da lei nº 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola (LBSEEA), define-se como elemento central o novo quadro constitucional angolano – de recordar que a anterior lei nº 1 /01 fora promulgada num quadro constitucional anterior à atual Constituição da República de Angola. Adicionalmente, os novos desafios de desenvolvimento^[20] são traduzidos em diferentes planos e

^[18] Para uma leitura aprofundada conferir as páginas de 7 à 41 do plano da estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015), disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf.

^[19] Durante o processo da implementação da política admite-se uma participação de baixa intensidade ou uma não participação, dependentemente da configuração da sociedade em termos de pluralismo e de mediação política (Ball, 1992).

^[20] Ver http://www.trademarksa.org/sites/default/files/publications/Angola%20MPDT_PND%20201-2017_%20Versa%CC%80%2011JAN201_Rev.pdf [Consult. 07-10 - 2016].

programas estratégicos relacionados com a necessidade de inserir Angola no contexto regional e global e a reconfiguração da aprendizagem ao longo da vida^[21].

A LBSEEA nº 17/16 refere que a sua definição, enquanto proposta, está baseada no princípio da representatividade democrática, de tal modo que uma participação política indireta é suposto acontecer mediante os instrumentos de mediação política que a Constituição (2010) vigente prevê nos nº 1 do art. nº2 e nº1 do art. .

Em nosso entender, a continuidade e intensidade de uma participação política ativa no sentido da (re)formulação da política em uso, tal como se entende na teoria política de Ball (1998), para o caso de Angola é uma questão complexa, que tem que ver com o “chão” político instituído em Angola – que não cabe investigar nesta dissertação. Vamos apenas recordar um estudo sobre a avaliação e a autonomia institucionais segundo o qual o crescimento que se tem vindo a verificar a nível do ensino superior justificou a adoção de um sistema de administração e gestão relativamente autónomo (Decreto, nº 90/09, de 15 de dezembro), sem que se tenha posto em causa a ação de orientação, supervisão e fiscalização do Estado por meio do correspondente órgão de tutela (Silva & Mendes, 2011). Assim,

o papel orientador do Estado e o princípio da autonomia das IES entram em conflito, dado que, por um lado, o Estado reclama o controlo daquelas e, por outro, estas exigem autonomia institucional. Nesta disputa, algumas IES têm resistido a orientações da tutela a pretexto da salvaguarda da sua autonomia (...) (*ibidem*:90-91).

De acordo com a perspectiva de Stephen Ball, a resistência política pelos profissionais que atuam a nível micro resulta destes não exercerem uma apropriação ingénua dos textos políticos e não se assumirem como caixas de ressonância da ideologia dominante (Ball, 1998). Esta perspectiva assinala que os

^[21] O conceito “aprendizagem ao longo da vida” tem um significado político que resulta de documentos institucionais produzidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e pela União Europeia (UE), na sequência, como refere Dale (2006), do trilema Europeu – crescimento do emprego, inclusão social e justiça social – e tem sido “emprestado” ou transferido em todo mundo através dos serviços de consultoria internacional. Roger Dale (2006) salienta que o seu foco central não é tanto a aprendizagem considerada nos termos educacionais como um fim em si mesmo, mas no sentido de tomar todos e cada um empregáveis.

profissionais da educação, que trabalham no sentido da implementação efetiva da política, são assumidos como sujeitos históricos ativos na (re)interpretação da política como texto e como ideal (*idem*).

Quanto aos resultados/efeitos, importa salientar que a “ideia-força” que enformam o texto da política, segundo Ball (1998), apresentam-se como discurso, em sentido foucaultiano, isto é, com a apresentação da política como facto procura-se sempre fixar uma ideologia que permita uma construção da realidade e de “regimes de verdade” (Foucault, 1999). No caso da LBSEEA nº 17/16, espera-se, em termos de efeitos performativos, construir-se uma ‘verdade’ em relação ao seguinte discurso:

a formação de quadros e técnicos de alto nível e uma maior promoção da extensão universitária e a realização da investigação científica, do incremento de uma **qualidade de ensino** (...) que possa assegurar a **empregabilidade**, num quadro **económico de inspiração neoliberal**. Espera-se, igualmente, um efeito no sentido da consolidação da paz e do **estado democrático** e da promoção da **cidadania** (LBSEEA, 2016: art. nº 15, sublinhado nosso).

Contudo, o processo histórico da educação em Angola foi obedecendo, primeiro, à herança colonial portuguesa, que, como é evidente, se traduziu na fragilização cultural dos povos colonizados, depois, no contexto da afirmação nacionalista e dos movimentos transnacionais que acompanharam o nacionalismo. De acordo com a nossa interpretação, o processo da afirmação, em Angola, do estado-nação correspondeu à hegemonia da “cultura mundial comum” (Dale, 2001), que se foi reconfigurando de acordo com a dinâmicas do sistema internacional. Com a implementação da lei 1 /01 e o surgimento da paz em 2002, consolida-se o lançamento formal da política do estado e determinam-se as práticas na educação face ao contexto global – de hegemonia do regime capitalista –, de acordo com uma perspetiva que corresponde com a teoria da “agenda globalmente estruturada para a educação” (*idem*).

| CAPÍTULO III

3- O ensino superior em Angola

Neste capítulo, cuja temática central é a educação superior em Angola, procura-se identificar os antecedentes históricos do processo que conduziu à nacionalização da Universidade em Angola e os indicadores de crescimento do sistema de ensino superior. Destaca-se os percalços e a importância da configuração da Universidade como símbolo de afirmação política e da soberania nacional. Ou seja, no âmbito do processo de desenvolvimento e da afirmação pós-colonial, a universidade, embora seja assim como as demais instituições que formam o corpo do estado moderno, um modelo institucional de criação estranha aos *modus vivendi* e *operandi* africano, foi, segundo Silva (200), recuperada, como argumentaremos, face à prossecução dos interesses estratégicos de afirmação da Angola no contexto internacional que veiculava uma “cultura educacional mundial comum” (Dale, 2001).

3.1 Surgimento da Universidade de Angola e o processo da nacionalização do ensino superior em Angola

O ensino superior público em Angola foi instituído através do Decreto-lei nº 445 0, de 21 de agosto, do governo colonial, que levou à criação dos Estudos Gerais Universitários, em 1962 (Silva, 200). Esta implementação representou um ajustamento ao sistema de educação predominante e ocorreu dentro do contexto de uma política educativa colonial. Como referimos anteriormente, este surgimento esteve ligado à necessidade do governo colonial formar quadros para suportar os desafios da administração e dos diversos serviços públicos na sociedade colonial e, por outro lado, pela necessidade de se atenuar a pressão exercida pelos movimentos contestatários do *status quo* instalado (Silva, 200 ; Carvalho, 2012).

Em 1968, os Centros de Estudos Gerais Universitários de Angola são transformados em Universidade de Angola, atribuindo-se uma maior consistência e uma contextualização curricular, compreendendo assim cursos de Medicina,

Ciências e Engenharia na cidade de Luanda, Agronomia e Veterinária, na então Nova Lisboa, e Letras e Pedagogia, na então Sá da Bandeira (Carvalho, 2012).

Apesar desta contextualização e diversificação das ofertas formativas, é importante não perder de vista que se tratou de um sistema que não teve em linha de conta a garantia de uma estratégia que visasse um acesso alargado para todas as classes sociais, ou pelo menos uma igualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior (*idem*). Este sistema regia-se pela lógica classista, de tal modo que, como refere Carvalho (2012), “era difícil que alguém pertencente às camadas médias da hierarquia social tivesse acesso ao ensino superior” (*ibidem*:249). Conquistada a independência, em 1975, começa-se, em 1976, o desenvolvimento do processo da nacionalização da Universidade de Angola por se reconhecer nela uma importância inequívoca no sentido da recuperação cultural e da formação de uma elite de intelectuais que pudessem responder à necessidade da liderança do processo das transformações sociais e civilizacionais almejadas no pós-independência (Silva, 200). Este reconhecimento do papel da universidade na reconstrução pós-colonial das “identidades africanas” (*ibidem*:147) foi sendo generalizado a partir da conquista das primeiras independências em África, de tal modo que até finais da década de 1970, em cada novo país independente pretendia-se salvaguardar uma universidade nacional como símbolo da soberania nacional, como sublinha a UNESCO (1981).

Fukuyama (1992; 2004), na sua teorização sobre a construção dos estados nacionais lembra-nos que a importação de teorias e modelos institucionais que enformam o estado-nação foi uma condição inevitável nas condições históricas pós-coloniais. Assim, as universidades nacionais em África, considerando algumas exceções, nomeadamente as mais antigas, depois dos seus períodos mais revolucionários, ficaram completamente vulneráveis e capturadas pelos ventos mundiais (Silva, 200). Silva destaca, para o caso de Angola, uma fase de maior influência do socialismo, uma vez que fora esta a corrente que mais inspirou, ideologicamente o processo da nacionalização das instituições em Angola, particularmente do MPLA-PT, partido que assumiu a governação e a liderança do processo da transição pós-colonial (*idem*).

Apesar das ameaças e instabilidade, foi no quadro ideológico do socialismo que se desenvolveram práticas anticoloniais como a substituição, em 1985, da

designação Universidade de Angola para UAN, em honra ao primeiro Presidente da República Popular de Angola, Dr. António Agostinho Neto (*idem*).

O processo da nacionalização da Universidade em Angola, embora seja relativamente recente em relação a outras universidades africanas, na perspetiva de Silva (2000 :180-181) pode ser tida como exemplo quanto ao modo como uma organização pode radicalmente prestar-se e instituir-se ao serviço de interesses partidários ou do Estado para travar processos políticos hegemónicos.

Os períodos que se seguiram a esta nacionalização do ensino superior em Angola foram de relativa estagnação, uma vez que ocorreu uma guerra civil que em nada contribuiu para o alargamento da universidade pública no país. Aliás, como se referimos anteriormente, foi um período de devastação das condições para a implementação de uma política de ensino superior forte e comprometida com as causas que inspiraram o orgulho independentista (Carvalho, 2008). Em 1977, registavam-se apenas 1.109 estudantes do ensino superior de (Carvalho, 2012).

Segundo o documento “Contributos para a revitalização da Universidade de Angola” (Fundação Gomes Teixeira, 1996), as consequências da experiência de guerra civil evidenciaram-se em baixos investimentos nas políticas do ensino superior, descontrolo do crescimento e do surgimento de novos públicos estudantis, falta de professores qualificados para a demanda e para os níveis de exigências do ensino superior e falta de pertinência dos currículos em relação ao desenvolvimento e às realidades socio-económicas locais. A transição, em Angola, da primeira República – contaminada pelos efeitos da primeira fase intensa de guerra civil – para a segunda, caracterizada pelo multipartidarismo e pela adoção de políticas de mercado e de discursos sobre a democratização (Vidal & Andrade, 2006), trouxe um fenómeno novo que tem que ver com a institucionalização das IES privado. Entre 1997 e 2011, quase uma década e meia, registou-se um aumento do número de estudantes de 7.916 para 140.016. Nesta fase, regista-se, igualmente, uma desconcentração da política do ensino superior e evolui-se para uma conceção de ensino superior mais territorializada que se traduziu em distintas regiões académicas, como referimos na introdução desta dissertação. Segundo o censo populacional, realizado em 2014, há em Angola um volume populacional de 25.789.024, dos quais 16.159.987 encontram-se concentrados em zonas urbanas e 9.629.037 em zonas rurais. O mesmo documento refere que 7.965 cidadãos,

correspondente a 0, % da população rural, atingiram o nível de ensino superior; 226.774, correspondente a 1,06% da população urbana, atingiram o nível de ensino superior. O que perfaz um total de 2 479 (1,10%) da população total de Angola. É uma média relativamente baixa se compararmos com outros índices de escolarização superior em África. A propósito desta cifra recorde-se um estudo feito pela UNESCO (2015), que considera que nos países africanos da região subsaariana apenas 9% do orçamento corrente para educação é particularmente destinado ao financiamento do subsistema de ensino superior público.

No percurso histórico da Universidade em Angola é assinável uma fase revolucionária. Como os autores (Thompson, 1977; Neave & Van Vught, 1994) chamam a atenção, trata-se de um período marcado por fortes antagonismos, isto é, a dificuldade em instrumentalizar, para fins anticoloniais, uma instituição secular que se desenvolveu numa lógica que Santos (2007b) designa por “epistemicídio”. A crítica relativamente ao modo como foi conduzido o processo da descolonização e da nacionalização da universidade em África, particularmente no caso de Angola, parece-nos coerente, uma vez que, para além da sua importância política, como referimos anteriormente, em muitos países africanos a universidade assumiu-se como um aparelho de reprodução de novos *habitus* (Bourdieu, 1970) culturais pós-colonialista que não foram, de todo, úteis – do ponto de vista dos povos colonizados – para a promoção do processo de uma descolonização efetiva. De recordar que qualquer processo de descolonização requer, dos indivíduos interessados, uma participação permanentemente emancipatória.

A crítica da universidade nacionalizada nos países colonizados, em nosso entender, está de acordo com as teorias epistemológicas alternativas que têm vindo a emergir (Santos, 1999; 2007a; 2014) e com as conceções sobre o modo como se reconfiguram as relações de opressão no mundo contemporâneo. Trata-se de uma crítica que pode ser recuperada para o argumento desta dissertação, na medida em que a universidade nos países colonizados continua enraizada nos pressupostos históricos e na lógica da estruturação do sistema mundial em Norte e Sul (Santos, 1999). De acordo com Gramsci (2004), o que torna distinta a opressão na contemporaneidade é o facto de as condições da opressão terem sido deslocadas para um nível de maior aproximação com a consciência do oprimido e assim se ter invisibilizado as consequências do “pensamento abissal” (Santos, 2007a).

3.2 Da Cultura Educacional Mundial Comum à Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

Na subsecção *supra* articulamos propositadamente dois conceitos chaves que permitem compreender como é que a estruturação do mundo em um só lugar^[22] (Robertson & Dale, 2001) tem vindo a afetar as perceções culturais e educacionais nos estados nacionais. Trata-se do conceito de “cultura educacional mundial comum” e do conceito de “Agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2001). O primeiro foi desenvolvido na Universidade de Stanford, por John Meyer e seus colaboradores (*ibidem, idem*) e podemos considerá-lo como um conceito que sintetiza a anterior contextualização histórica sobre o surgimento da Universidade em Angola. No essencial, esta teoria estabelece que “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e das categorias curriculares se explicam através de modelos universais, de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintos” (*ibidem*:1 5).

Este conceito clarifica o argumento anterior relativamente ao modo como o processo da nacionalização da universidade foi epistemologicamente justificado. Com base nesta perspetiva – “cultura (...) mundial comum” (Dale, 2001) – pode-se dizer que a rutura dos regimes coloniais e o surgimento do nacionalismo não foi um processo epistemologicamente legitimado a partir do interior cultural dos povos colonizados. Mesmo que faça algum sentido a ideia do esgotamento da opressão colonial, a partir da recusa interna protagonizada pelos movimentos de libertação nacional. Ora, de acordo Thompson (1977) e com a teorização de Fukuyama (2004) sobre a construção dos estados nacionais nos países portadores da “experiência de colonizado”, o processo da descolonização foi dirigido com alguma ingenuidade, na medida em que agregou na sua cartilha anti-imperialista categorias assumidas como mundiais à necessidade da autonomia nacional e cultural e de afirmação das questões locais. Neste sentido, enfatizamos, mais uma vez, o argumento anterior da

^[22] Um exemplo do sentido e realidade objetiva do mundo como um “lugar comum” (Antunes, 2004) pode ser a atmosfera, ou a camada do ozono, que, poluídos a partir de um determinado ponto metropolitano, de uma determinada central térmica ou indústria petrolífera, por exemplo, são, ainda que a longo prazo, prejudiciais à especiação, isto é, às condições naturais de sobrevivência dos animais. Este constrangimento e risco compartilhados levam a uma conscientização do mundo como “lugar comum” (*idem*).

descolonização como tendo sido apenas um processo político e não um processo de emancipação epistemológica e de desconstrução das ilusões da modernidade ocidental.

A cultura educacional mundial comum é, assim, em nosso entender, um dos discursos de legitimação da institucionalização e construção de espaços de partilha e de entendimento comum em termos de modelos e recursos para a confirmação das autonomias dos estados nacionais no quadro da política internacional pós-colonial (Dale, 2001). A sua universalização e legitimação deveu-se ao racionalismo hegemónico que presidiu à constituição das instituições modernas, particularmente a escola (Santos, 1999). Aliás, apesar de ter sido tardio o surgimento da escola convencional nos países colonizados, esta tem sido apropriada para a política, particularmente para preocupações relacionadas com a manutenção e a continuidade de narrativas nacionais^[2] (Lopes, 2010). Esta institucionalização ficou também conhecida – através das organizações internacionais vocacionadas a ideologia do progresso –, por promover e assegurar linearmente as promessas da estabilidade e do bem-estar, de mobilidade social e da civilização (Teodoro, 2000). Ou seja, a teoria da escola moderna foi apresentada em termos teleológicos, isto é, como se tratasse de uma meta racionalmente estabelecida a qual os países colonizados, particularmente, passiva e independentemente das suas configurações internas, deviam agregar para a consolidação dos empreendimentos nacionalistas (Thompson, 1977). A vitória desta institucionalização significou, segundo Dale (2001), uma condição mundial de isomorfismos nas formas curriculares, organizacionais, pedagógicas e dos recursos, métodos, meios e formas de avaliação de ensino.

Atribuindo-se, dessa forma, aos sistemas nacionais de educação um mandato que, segundo Nóvoa (1994), é compreensível no seguinte quadro:

^[2] A propósito da apropriação política da escolarização pelos estados nacionais, Bourdieu (1970; 2014) é tributário de uma teoria que constitui, em nosso entender, uma das denúncias, do final do século XX, mais contundentes contra a definição política da educação e da escola para fins de normatização, registo e estatização dos interesses do estado-nação.

- I. Surgimento e desenvolvimento de uma nova concepção de infância – no quadro dos valores e símbolos nacionais – e uma civilização dos costumes, com vista ao controlo e normatização da sociedade;
- II. Formatação do corpo para o tipo de produção fabril dominante, implantação de uma sociedade disciplinada e uma consciência e “ética protestante” (Weber, 2004) relativamente aos modos de organização capitalista do trabalho e dos processos vigentes de industrialização.

A segunda perspetiva – “Agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2001:1) – permite compreender o momento histórico em que vivemos nos dias de hoje. Uma vez que a propaganda da escolarização atingiu todos os contextos geográficos do mundo, tem vindo a acontecer uma mudança na maneira de a promover e providenciar, a nível dos estados-nação. Dale (2001) propõe a sua teorização sobre este movimento baseando-se nos trabalhos recentes sobre as dinâmicas do sistema político e económico internacional, no qual se reconhece uma intensa alteração na natureza do capitalismo, como consequência da vulgarização das novas tecnologias de informação e aumento na velocidade do sistema de circulação da informação e comunicação e das operações e transferências financeiras. De uma maneira tal que estes movimentos, conduzidos por corporações transnacionais e pela economia global, escapam à capacidade de controlo e da regulação por parte dos estados-nação (*ibidem, idem*).

Ou seja, se na teoria da mundialização os estados-nação assumem ainda um papel forte e autónomo, com o processo da aceleração do sistema global a relação entre o estado-nação e educação, particularmente, transforma-se devido ao surgimento de novos “rostos” neste processo de globalização. Trata-se de um contexto caracterizado pela

criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – [no qual se articula a UNESCO enquanto agência especializada para as questões da educação, ciência e cultura, Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial (BM) para as questões financeiras e técnicas de ajuda ao desenvolvimento] – como no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico – a [Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Económico] OCDE, por exemplo (Teodoro, 200 :51).

Não é por acaso que Teodoro (200) sublinha esta articulação de diferentes agências das Nações Unidas. Na sua perspetiva, esta institucionalização de redes transnacionais surge também com vista ao estabelecimento de um núcleo duro para a continuidade de algumas das promessas relacionadas com as teorias da modernização que asseguraram a ideologia segundo a qual há uma relação de causalidade linear ou circular entre a educação, a prosperidade económica e o desenvolvimento social. Este institucionalismo é, na verdade, uma confirmação da orientação epistemológica que molda a “cultura (...) mundial comum” (Dale, 2001:1), ou, se quisermos, uma vitória da teoria da escolarização de massas assente numa conceção da homogeneização da educação e expressa num modelo pedagógico capaz de dar conta e abarcar um número de alunos cada vez maior, e numa “gramática escolar”^[24] capaz de dar resposta ao desafio de “ensinar a muitos como se fosse a um só” (Barroso, 1995).

A agenda globalmente estruturada provocou, por outro lado, a erosão da assunção segundo a qual a governação dos sistemas educativos é o pelouro ou monopólio exclusivo do estado-nação (Barroso, 2006). Assim, a relação do Estado com a educação transforma-se de uma posição em que o Estado “fazia tudo”, para outra posição em que o Estado apenas coordena a governação (*idem*). O espaço educativo é hoje um espaço de esforços conjugados e de multiregulações, de tal modo que os Estados nacionais já não se movem isoladamente (*idem*). Ganhou-se uma consciência global sobre determinados modos de se definir problemas, de construir teorias, categorias estatísticas e resultados (Seixas, 200 ; Barroso, 200 ; Antunes, 2004).

Nesta forma de globalização da educação, assente na hegemonia da economia capitalista e das instituições financeiras, na procura do lucro, e da competitividade, promove-se a adoção generalizada de acordos globais que sejam mais favoráveis aos atores e instituições transnacionais,

^[24] O conceito de “gramática escolar” é, segundo Tyack & Cuban (1995, *cit in* Teodoro, 200), correspondente à ideia do currículo escolar, nas suas diversas manifestações, isto é, as formas de organização pedagógica, os objetivos de ensino e aprendizagens esperadas, os meios e métodos de ensino e os procedimentos e construção da ideia de avaliação escolar.

não é que o Estado tem sido substituído ou [engolido] (...) mas antes reposicionado ou deslocado, no sentido em que já não ocupa o mesmo espaço que ocupava. Ou seja, não é tanto atópico, mas sobretudo ectópico, pois não se trata de dizer que não tem lugar, mas, antes, que está fora do lugar (Dale, 2001).

É de notar que o esgotamento do monopólio da regulação exclusiva por parte do Estado não significou a “morte do Estado” (*idem*).

A ideia de ectopia de Dale (2001) remete-nos para os comentários de Barroso (2006) sobre o controlo e pilotagem da governação/*governance*^[25] educativa junto dos atores locais e da sua designação irónica de regulação de Estado de “duas-caras”, caracterizada pelas metáforas do estado de “mão-de-ferro” e estado de “luvas de veludo”, que é, no fundo, um Estado com uma única figura – de “mãos-de-ferro” –, escondidas em “luvas de veludo”, reconfigurando, assim, o seu funcionamento burocrático convencional. A aplicação destas metáforas parece contradizer o que temos vindo a referir sobre a hegemonia da regulação pelo capitalismo mundial. A verdade é que a globalização da economia capitalista, baseada nos mercados financeiros, apesar da sua hegemonia cultural e epistemológica, não tem tido os mesmos efeitos em todas as partes do mundo (Fukuyama, 2004). Deste ponto de vista, há aqueles contextos em que as suas lógicas se encontram mais amadurecidas e, portanto, produzem efeitos diferentes daqueles que se evidenciam em contextos em que as suas lógicas se encontram em processo de implementação, ou naqueles onde o nacional e global se articulam de modo diferente, como é o caso de Angola. De acordo com a nossa interpretação, o que se vê, em muitas realidades africanas – particularmente em Angola – é uma reprodução e adaptação do discurso da livre circulação do capital e da globalização económica, desde que prevaleçam os interesses económicos de uma elite política e económica, que acumula e faz circular, em paraísos fiscais do Norte-global, capitais, também referida como um sistema clientelar e vassalo^[26] (Vidal & Andrade, 2006).

^[25] Palavra utilizada para exprimir modos de governação de inspiração empresarial, isto é, baseada numa lógica neoliberal que evidencia a privatização ou a redução do papel do Estado na regulação do mercado educativo (Barroso, 2006).

^[26] Recorde-se que a presente investigação não se dedica empiricamente a estas práticas e contradições internas do caso angolano.

Tentaremos argumentar mais adiante (ver capítulo V) que em Angola se verificam particularidades a nível da autonomia institucional (Silva & Mendes, 2011), que nos remetem a designação de Barroso (2006) sobre a possibilidade do rosto duplo do Estado.

A globalização na educação ditou uma nova forma de relacionamento entre o Estado e as organizações internacionais que passaram a ser naturalizadas pela lógica de *policy entrepreneurs* e do *educational policy borrowing* (Ball, 1998), fornecendo uma melhor justificação, imputação ou legitimação das decisões políticas nacionais. Trata-se de um mercado internacional de cooperação, ou de transferências e “empréstimos de políticas educativas” (*idem*) cujo sucesso encontra razoável explicação na teoria dos sistemas sociais autoreferenciais de Luhmann (1984, *cit in* Barroso, 2006), segundo a qual o recurso sistemático a referências internacionais responde às necessidades políticas de suprir deficiências ou insuficiências nos contextos nacionais. Nem sempre os contextos nacionais assumem perspectivas próprias para se justificarem ou legitimarem diante das contingências globais e das necessidades de adoção de reformas nos sistemas de crenças, nos modelos de organização e práticas discursivas nos sistemas de educação (Schriewer, 2001, *cit in* Barroso, 2006; Stein-Khamisi, 2002, *cit in* Barroso, 2006).

| CAPÍTULO IV

4 - Construção e (de)limitações do objeto

Neste capítulo pretendemos identificar e clarificar a filiação metodológica e as contribuições teóricas e paradigmáticas que suportam este estudo. Argumenta-se que o objeto central desta investigação foi ganhando forma à medida em que fomos colocando e recolocando as perguntas e apurando os seus objetivos. Torna-se fundamental reconhecer que esta construção, para além de ser uma empreitada permanente, foi marcada por momentos de angústia provocada pelas limitações no acesso à realidade empírica, particularmente o facto de não ter sido possível integrar os pontos de vista que permitissem um estudo mais aprofundado das perceções dos agentes angolanos envolvidos no desenvolvimento das políticas educativas em Angola. Assim, estamos conscientes que esta é uma investigação que poderá suscitar outros questionamentos, a começar pelo enquadramento das questões que emergem da fala dos nossos entrevistados portugueses relativamente às dificuldades do processo de efetivação dos programas e projetos que enquadram a política de cooperação da UP com as IES angolanas. Esta é uma investigação que para além de ser uma tentativa de expressão de identidade e pertença, uma vez que trata das questões angolanas, acabou por sofrer a influência da nossa experiência pessoal no contexto marcado por fortes tendências da ideologia da globalização como modo de vida. Em investigação, tal como sublinha Bourdieu (2006), não existem opções – axiológica, filosófica e política – desinteressadas. Como referimos no capítulo I, a cooperação, enquanto objeto sociológico, vem sendo, a partir do início da segunda metade do século XX, preenchido por significados dimanados do Norte-global e apresentado, à maneira de um receituário, aos países do Sul-global. Neste sentido, se há alguma plausibilidade no modo de delimitação do nosso estudo, esta reside no facto de ser uma proposta de estudo relativa às tendências e aos movimentos de uma globalização que tem sido construída de “cima para baixo”.

4.1 Das questões paradigmáticas à clarificação metodologia

O processo de eleição do método de uma investigação científica pode surgir como um modo de reificação, em que o domínio desta eleição é transferido do investigador/a para aquilo que é investigado, isto é, durante o processo da investigação “[já] não escolhemos o método: é o método que nos escolhe a nós” (Costa, 2012:54). Considera-se, na origem desta reificação, uma tripla correlação entre o objeto, a problemática e a teoria (*Idem*). Esta perspetiva do trabalho científico – assente na correlação entre o objeto, a problemática e a teoria – está relacionada com as questões epistemológicas, nomeadamente o modo como o investigador se relaciona com o mundo e com o objeto a conhecer, o modo como este entende como se organiza e se distribui o conhecimento no campo social e a imagem que associa ao conhecimento e ao ato de conhecer. Segundo Machado (1995), estas imagens podem ser de **balde** ou **iceberg** – associadas a modos de pensar as questões da educação, da ação educativa e da investigação sobre o fenómeno educacional como processo cumulativo de experiência – de **cadeia**. A explicação para esta compreensão metafórica localiza-se nos cânones do cartesianismo, também adaptado na *Didática Magna* de Coménio (1996), segundo a qual conhecer e ensinar sobre um fenómeno é fragmentá-lo em unidades simples. Este princípio racionalista remete-nos para as teorias clássicas da complexidade, nomeadamente

Heraclito a Hegel, Wittgenstein, sobre o problema da contradição e da questão da parte como conteúdo de um todo e inversamente o todo como conteúdo da parte, como em Leibniz com o holograma em que os pontos contêm a totalidade (...) e Popper com a sua ideia [revolucionária] de ciência como sinónimo de incerteza, [de revisibilidade/verificabilidade e de análise crítica permanente] (Morin, 1996:14).

A metáfora a seguir que Machado (1995) propõe é a do conhecimento como **rede**, que corresponde com a representação do conhecimento como construção de teias de significado. Neste sentido, conhecer é estabelecer relações, é (re)ligar “pontos” de contactos desarticulados dentro de uma rede complexa em que já não se sabe o lugar e o que preside efetivamente ao centro da rede, ou seja, conhecer é

identificar significados. Esta última proposta de imaginar o conhecimento encontra fundamentos no fecundo pensamento complexo de Morin (1996).

Com base no património da revolução científica moderna – de pensamento disjuntivo e de simplificação – Morin apresenta-nos o conceito de sistema de Jean Ladrière, segundo o qual “um sistema é um objeto complexo, formado por componentes distintos ligados entre si por um certo número de relações” (Morin, 1977:10). Assim, uma simplificação consciente, que sabe que é redução, é uma operação lógica que facilita uma maior aproximação à totalidade da realidade (*ibidem*:102). A realidade apresenta-se sempre como um todo complexo, uno e homogéneo e, simultaneamente, como diverso e heterogéneo, mantendo a sua identidade nesta articulação entre o antagonismo e a complementaridade (*idem*). Apesar de se constituir como uma perspetiva radical, o pensamento complexo de Morin (*idem*) assume o princípio cartesiano da simplificação – desde que se tenha consciência que se está a simplificar, sem perder de vista o complexo – como método para bem conhecer um fenómeno social, sem que se assuma uma prática científica positivista.

Esta investigação assume estas conceções e de acordo com a classificação que os autores, Amado (2014) e Coutinho (2011), propõem esta inscreve-se no âmbito do paradigma sócio-crítico. Este paradigma tem sido extrapolado de uma maneira complexa, isto é, como resume Coutinho (2011), como uma amálgama de tendências (neo)marxistas, feministas, freirianos, emancipatórios e transformadores, preocupados, em primeiro lugar, com o “[re]conhecimento do papel] da ideologia no processo de [re]produção do conhecimento científico” (*ibidem*:19), e, em segundo lugar, no exercício cívico de denúncia das condições de opressão patrocinadas pelo conhecimento técnico e instrumental.

De acordo com os objetivos traçados nesta dissertação, a análise do material para esta investigação é desenvolvida com base nas contribuições do materialismo histórico, ou, para retomar a anterior definição de Coutinho (*idem*) a propósito do paradigma sócio-crítico, nas tendências (neo)marxista e nas questões da dominação *versus* emancipação. O materialismo histórico é uma corrente sobre a sociedade e do seu desenvolvimento histórico iniciada por Karl Marx e Friedrich Engels, baseada nas transformações que decorrem de um sistema de conflitos de classes e do movimento histórico dialético (Santos, 1999). Faz parte de uma perspetiva que, de

uma maneira geral, dominou uma parte do espírito científico e político da modernidade focado na construção de um conhecimento cuja a racionalidade visa “promover avanços no bem-estar e no progresso do ser humano” [a partir do movimento dialético da realidade objetiva e subjetiva da natureza humana] (Ozmon & Craver, 2004: 08). Ao contrário do idealismo, desenvolve uma concepção ontológica considerando que os seres humanos transformam a realidade como condição para a sua existência, do mesmo modo que são determinados pelas condições sociais, através dos processos de reificação e fetichização da realidade existente.

O aparelho da dominação ideológica complexificou-se com a revolução na capacidade de transformar a natureza para a produção económica e a concentração da riqueza, com a complexificação da sua distribuição e as resultantes desigualdades sociais (Berman, 1982; Santos, 1999). A explicação da totalidade das coisas, particularmente a dominação ideológica, reside, em última instância, na infraestrutura, dominada pelo modo de produção capitalista, na qual as relações entre a burguesia e o proletariado se reproduzem continuamente através de uma superestrutura, isto é, com a institucionalização de um sistema de normalização e legitimação cultural e ideológica, influenciando a consciência social, as instituições políticas, os *mass media*, a escolarização e a religião, que é, para tanto, o ópio do povo (Marx, 197 ; 1979).

Marx constrói o seu pensamento filosófico sobre a ilusão e a dominação apropriando-se do trabalho de Hegel sobre os conceitos de dialética e alienação (Ozmon & Craver, 2004) para quem esta última – alienação – “provinha de nossa incapacidade de reconhecer que a verdade está intimamente conectada com o pensamento humano” (*ibidem*: 10). Deste ponto de vista, a mudança social resulta da compreensão das condições materiais da vida e das lutas de classe, da resistência à alienação, particularmente a alienação capitalista.

Um outro conceito útil no nosso quadro interpretativo é o conceito de hegemonia, introduzido sobretudo por Gramsci (2004), segundo o qual a hegemonia pressupõe a existência de uma dimensão totalitária que é vivida ao limite e com profundidade e como senso comum pela maioria das pessoas que se encontram sob sua alçada, constituindo um ponto de saturação da consciência de uma sociedade.

De acordo com recentes trabalhos neo-marxistas, a dominação nas sociedades contemporâneas persiste sem a possibilidade de guerras violentas entre oprimidos e opressores, porque o opressor se mobilizou de uma tal maneira que passou a reconhecer e a manter o oprimido como parte do seu poder, passando assim estes a colaborar, a cooperar e a compartilhar, de forma simbólica, do mesmo campo social, das mesmas condições materiais, dos mesmos significados e práticas, das mesmas metas, nomeadamente as do progresso da humanidade e da civilização, dos mesmos gostos e das mesmas expressões estéticas e filosóficas, ou, para resumir, nos termos de Bourdieu (1970), do mesmo *habitus*.

Torna-se, assim, o próprio oprimido defensor e veículo de transmissão do sistema ideológico, tornando, dessa maneira, invisível a dominação. Mais uma vez, a hegemonia resulta da troca mútua entre oprimidos e opressores de significados que se estabelecem como valores comum, dominantes e eficazes (Williams, 2011). A maquinaria da dominação ideológica funciona e transforma-se num fenómeno hegemónico, porque ela não só é um sistema económico como também é um extraordinário sistema cultural inscrito no senso comum, no dia-a-dia das pessoas, pessoas estas cujas vidas são, sociologicamente, pré-estruturadas segundo os respetivos *status* social dentro da infraestrutura, de tal maneira que se percebem as condições de existência como a única realidade possível (Apple, 1999:154).

Na perspetiva dialética da história, o humano é produto da sociedade e do trabalho, isto é, o ser humano é, em essência e em existência, um ser que se estabelece como **dominante** e como **contradominante**. A sua ação de dominação emerge das lutas que desenvolve contra os mecanismos que visam mantê-lo dominado. Do ciclo de produção da sua existência faz, igualmente, parte a condição histórica de **dominado**, porque do ponto de vista da sua essência é também da sua natureza o fascínio e a distração em relação às estratégias de alienação e do conforto da realidade material, ou o sentido de vida idiota (Comte-Sponville, 2002; Apple, 200). Assim, não escolher viver de acordo com nenhum dos dois primeiros modos de existência histórica (**dominante** ou **contradominante**), neutralidade pode também significar uma escolha, a escolha da condição de dominado, uma vez que a dominação, no atual período histórico, se transformou num fenómeno global e totalitário (Santos, 1999; Williams, 2011).

No atual estágio civilizacional, os seres humanos enquanto seres sociais, dotados de inteligência, de criatividade e de genialidade inventiva, para não estarem sujeitos às lógicas da dominação global e totalitária precisam de (re)inventar um novo modo de produção das condições materiais de existência, que não reproduza a cultura predominante. Este desafio político é, como sublinha Santos (1999), uma das utopias da condição pós-moderna. Trata de um esforço de reflexão ética e política no sentido da formulação de alternativas, face a um sistema histórico que subordina as dimensões da vida social às regras do económico (*idem*).

O sistema de produção capitalista, na sua versão original, começou como uma aventura e foi-se aperfeiçoando e ganhando forma de acordo com as condições histórica. Com este sistema de produção das condições materiais de existência tem-se traçado uma filosofia da história cujas leis se têm baseado numa estratificação das sociedades em classes que estimulam a lógica da destruição das forças físicas, espirituais e morais dos seres humanos, convertendo-os em seres apáticos, degenerados, aborrecidos, medrosos, depressivos, entediados e alheios ao processo histórico da mudança social, como se tratasse de uma condenação do ser humano (Suchodolski, 1976). Em síntese, tratando-se de um sistema hegemónico e totalitário, a produção da existência humana na maquinaria capitalista transformou-se, de acordo com a interpretação marxista, num sistema de triste rotina, de tortura infindável, ou “como o tormento de Sísifo: a carga do trabalho roda constantemente sobre o [oprimido]/operário esgotado como a rocha da fábula” (*ibidem*:142). Apesar da ilusão, por parte do oprimido/operário, de liberdade, de participação e de criação das condições de produção, é a realidade material que o maneja, à maneira de marionete movido por cordéis e mãos invisíveis (*idem*).

É curioso perceber que a violenta invasão, e determinação do capital, como que uma avalanche, em intensidade e extensão (Marx, 1979) continua em alta propagação, “à maneira de vírus” (Barroso, 2006). Contudo, apesar desta condição do capitalismo – quase um determinismo histórico (Fukuyama, 1992) – não se pode negar a política. Para uma negação da política, diz-nos Comte-Sponville (2002) “seria preciso não se interessar mais por nada, pois tudo depende dela” (*ibidem*:27), ou, como nos diz Alain “(...) se não pensarmos bastante [– na política], seremos cruelmente punidos (*cit in* Comte-Sponville, 2002:27). O que é, sim, uma

determinação – ontológica – é a reflexão, isto é, o ser humano está condenado a assumir uma vida de permanente atividade e reflexão sobre a sua condição histórica e a sua relação com a *res pública* e com as formas de governo da *polis*.

Se os questionamentos (ver capítulo I) que presidem a esta investigação apresentam ou não algum rigor em termos de neutralidade é menos importante, numa altura em que se vive num tempo e numa sociedade assente no modo de transformação e produção capitalistas cujas contradições internas se evidenciam em conflitos de classes (Apple, 1999). Ou melhor,

não há perspectivas neutras (...) na investigação, [...] todo o investigador está situado socialmente e defende sempre os interesses de um dado grupo. [Assim], o conhecimento é sempre uma construção social ligado a um interesse, [ou] de cariz técnico ou a um interesse de comunicação prática ou ainda a um interesse crítico emancipatório (Coutinho 2011:19).

Esta dissertação pretende ser um esforço no sentido deste último interesse de investigação crítica e emancipatória e promover, no contexto angolano, a discussão sobre as tendências da “dominação cultural” (Apple, 200) e as conceções de cooperação inscritas na lógica do atual “sistema mundial” (Wallerstein, 1994), assim como as questões de ensino superior e justiça cognitiva entre o Norte e o Sul-global (Santos, 1999; 2014). Pretende-se, particularmente, chamar a atenção para os desafios da globalização e da emergência de novos atores na regulação do ensino superior e para os perigos do discurso da “despolitização” e da “economização” (Apple, 200) do ensino superior. Há um movimento global que vem insistindo na transformação dos mercados no árbitro supremo da realidade social em razão de os Estados nacionais serem maus gestores e em favor dos direitos de propriedade e da lógica de custo-benefício (*idem*). Diz-nos Tar (1977) que “a ideia de uma verdade científica não se deve separar de uma sociedade verdadeira [...]” (*ibidem*:151). Uma vez que a sociedade atual se encontra desigual e atomizada, pelo poder opressivo da nova ordem mundial e, como insistem os frankfurtianos, é necessária uma teoria dialética da sociedade que pressupõe “investigar as interconexões recíprocas dos fenómenos

sociais e observá-las numa conexão com as leis históricas do movimento da sociedade” (Landmann, 1977, *cit in* Amado, 2014:52).

Esta investigação foi metodologicamente organizada com base na metodologia do estudo de caso. Lembra-nos Amado (2014) que a divulgação do estudo de caso, como meio para a condução de uma investigação científica está, do ponto de vista histórico, associada à necessidade de construção de um conhecimento alternativo comprometido com as causas de mudança sociais.

A definição do estudo de caso foi desenvolvida na Escola de Chicago, particularmente a partir da primeira geração de sociólogos da escola de Chicago (*idem*). Atualmente, devido à emergência das concepções holísticas, o estudo de caso tem assumido tanto uma natureza quantitativa, quanto uma natureza qualitativa (*idem*). A sua operacionalização “pode [considerar] ou consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc.” (*ibidem*:122), e processa-se sem rigidez, admitindo as variadas contribuições teóricas no campo da epistemologia das ciências.

O estudo de caso tem vindo a ganhar centralidade na investigação em educação. Como comenta Morgado (2012), é mais do que um método de investigação, o estudo de caso, gera conhecimento contextualizado e concreto sobre um fenómeno específico e assume um estatuto tal, que é mais uma forma de nos posicionarmos e relacionarmos com o objeto científico do que um simples método.

O nosso objeto de investigação, construído na base da cooperação da UP, com as IES angolanas, tornou relevante a eleição do estudo de caso enquanto abordagem metodológica plausível. Chamamos a atenção para o facto de os resultados desta investigação não poderem ser assumidos nem como verdades absolutas sobre o caso, nem para fins de generalizações universalizantes. Convém assinalar que as revoluções a que se vem assistindo nas ciências sociais a partir da década de 1960 têm atribuído importância a uma forma de relacionamento entre investigador e objeto em que as pretensões generalizantes e positivistas são questionadas. Sendo que a verdade e o conhecimento científico deixaram de ser vistos como valores de descoberta, mas, antes, como uma busca, ou como uma

(re)construção constante, condicionada pela (re)aproximação permanente ao objeto (Stake, 1999).

A partir da década de 1960, as formas e os métodos do conhecimento convencional (Santos, 1999) têm sido problematizadas. Neste sentido, o estudo de caso enquanto forma de posicionamento, apresenta-se como uma abordagem que vem assegurar ao investigador uma “epistemologia existencial” contra as formulações científicas deterministas (Stake, 1999). Ou, como propõe Yin (1989, *cit in* Amado, 2014), o estudo de caso dedica-se à identificação e compreensão das particularidades, respondendo as questões sobre o ‘como’ e o ‘porquê’ de um dado fenómeno social e dos processos daí decorrentes. Estas questões remetem-nos para uma busca de significados que se atribuem a um dado fenómeno social, num determinado contexto histórico.

De uma maneira geral, os autores (*e.g.* Stake, 1999; Morgado, 2012; Amado, 2014) consideram uma variedade de modalidades pelas quais se operacionaliza o estudo de caso. De acordo com a classificação que nos apresenta Stake (1999), há três critérios que orientam a escolha do estudo de caso enquanto método de investigação: o estudo instrumental, o estudo coletivo e o estudo intrínseco. De acordo com os objetivos da nossa investigação, inscrevemo-nos neste último critério – intrínseco –, que se caracteriza pelo interesse particular que se desenvolve pelo caso, ou seja, as razões pessoais e a pertinência do caso (*ibidem*:16), que, no nosso caso, tem que ver com a necessidade de produzir conhecimento que envolva o nosso contexto de origem, Angola, e a realidade que nos acolheu para esta investigação – Portugal.

É importante referir que o processo de recolha de dados foi feito também com base nas notas de campo – através das quais foi feito o registo dos documentos, das sugestões, das críticas, comentários e ocorrências do processo do desenvolvimento empírico do estudo e, de modo geral, da nossa investigação. Aliás, é esta a definição que Burgess (1999) atribui às notas de campo: “registo contínuo de situações, acontecimentos e conversas nas quais o investigador participa [sobre a sua investigação]” (*ibidem*:182).

Tivemos em conta, no processo de recolha de dados para a investigação, a análise documental, que, na perspetiva de Saint-Georges (1997, *cit in* Morgado, 2012), deve ser parte integrante da heurística da investigação (*ibidem*:86), uma vez

que permite recolher ou confirmar dados que configuram as particularidades e os contextos que enformam o objeto de uma investigação. Na mesma senda, Stake (1999) assinala que a análise documental “funciona como substituto de registos de notas que o investigador não pode observar diretamente” (*ibidem*:66).

Ao longo da investigação fomos dando conta, pela experiência de campo, das insuficiências do material empírico que enquadra o nosso objeto de estudo. Assim, surgiu-nos a necessidade de optarmos pela entrevista semiestruturada, cujo critério de eleição dos seus participantes consistiu no facto de tratar-se de agentes responsáveis pelo pelouro das relações internacionais da UP. O roteiro de entrevista foi concebido com base em questões não diretivas, incidindo sobre os objetivos da investigação e permitindo a emergência de novas questões de investigação.

Para a organização e tratamento do material recolhido, foi utilizada a análise de conteúdo. Convém referir que, na fase inicial da investigação, insistimos numa discussão concetual entre a análise do conteúdo e a análise do discurso. Existem distinções entre ambos. Duas questões explicam este nosso insistente questionamento: o primeiro tem que ver com o nosso interesse particular pela teoria que sustenta a análise do discurso, nomeadamente aquelas de inspiração (neo)marxista; o segundo, considerando as mudanças paradigmáticas que se vem assistindo, particularmente nas ciências sociais, a análise de conteúdo tem sido utilizada de uma maneira menos positivista. Historicamente, a análise de conteúdo tem as suas origens no paradigma científico moderno (Amado, 2014). A sua aplicação, considerando os movimentos da investigação qualitativa, tem sido no sentido de permitir uma captação dos sentidos que preenchem um dado fenómeno. Com base na análise de conteúdo o investigador descortina e atribui significados – de acordo com as suas referências –, ao conjunto de informações organizadas, codificadas e colocadas em unidades de sentidos (Rangel, 1997). É com base nesta conceção da análise de conteúdo que satisfizemos a nossa curiosidade teórica relativamente à análise do discurso e à análise de conteúdo e assumimos a última como opção para análise dos nossos dados. Nas ciências da educação vários trabalhos têm sido feitos com base numa análise de conteúdo em que o processo hermenêutico se produz num vai e vem entre os enquadramentos gerais que regem um dado fenómeno e/ou as contingências que o compõem ou o transpõem, numa

operação mental simultânea e circular entre a análise hipotético-dedutivo e hipotético-indutivo (Caramelo, 2009).

Tendo apresentado as questões da nossa investigação e a problemática no qual o objeto se insere – significados da cooperação e dinâmicas da dominação ideológica no atual sistema mundial –, de acordo com Amado (2014), é preciso considerar essencialmente, no processo da análise do conteúdo, a constituição do *corpus* e a definição das dimensões e das categorias de análise. O *corpus* é uma coleção de textos ou material selecionado, cuja dimensão é determinada segundo os objetivos da investigação, ou melhor, para a organização do *corpus* de análise considera-se fundamental atender à relevância das temáticas dos textos e o grau de sintonia e de homogeneidade existente entre estes (Bardin, 1979).

Para o estabelecimento do *corpus* de análise é necessária uma definição das categorias ou uma etapa de categorização, que é um “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo, [ou do *corpus* em análise]” (Holsti, cit in Bardin, 1979:10).

Se há uma cientificidade nesta dissertação ela inscreve-se dentro do estatuto paradigmático sócio-crítico^[27]. Como temos vindo a referir neste capítulo, o âmbito das ciências sociais não só conheceu uma revolução paradigmática, provocada pelo debate sobre as zonas de tensões relativamente ao dedutivo e o indutivo, o simples e o complexo, o concreto e o abstrato, o objetivo e o subjetivo, o local e global, como também tem sido confrontada pelo fenómeno da imprecisão dos objetos sociais (Moles, 1995). Estas construções

por mais vagas que elas sejam, [...] surgem à nossa consciência como objetos conceptuais, damos-lhes nomes, e efetuamos sobre elas operações, mentais primeiro, práticas em seguida, à nossa conta e risco. Viver é confrontarmo-nos com coisas vagas. O mundo não é um laboratório onde os fenómenos se encontram decantados, isolados, controlados a bel-prazer do experimentador que com eles

^[27] Julgamos importante notar que o paradigma sócio-crítico tem sido identificado e assumido por várias designações como: complexidade; interpretativo; socio-construtivista; pós-modernidade, ou pós-estruturalista (Amado, 2014). Todavia, o que estas designações assumem de comum é o facto de assinalarem uma rutura com o paradigma positivista.

joga para descobrir uma verdade transcendente, incontestável, pois que depredada sob a forma de correlações fortes entre variáveis evidentes (*ibidem*:9).

4.2 Particularidades e contexto da UP

A UP é uma instituição pública de ensino e investigação, com sede na cidade do Porto, cuja missão está centrada “na criação de conhecimento científico, cultural e artístico, na formação de nível superior fortemente ancorada na investigação, na valorização social e económica do conhecimento e na participação ativa no progresso das comunidades em que se insere” (Universidade do Porto, 2011:7). Atualmente, tem uma estrutura física que conta com Polos Universitários, 14 Faculdades, 1 *Business School* e 50 centros de investigação científica, classificadas como excelentes (*idem*)^[28]. É também a instituição mais procurada pelos candidatos nacionais. No ano de 201 , a taxa de empregabilidade dos seus graduados andou à volta dos 82%^[29]. Sendo que em termos de dimensão é a segunda maior instituição de ensino superior público em Portugal. Até antes da fusão da Universidade Técnica de Lisboa e da Universidade de Lisboa numa só, a UP era tida não só como a maior Universidade Portuguesa em termos de capacidade de acolhimento de estudantes, como também a responsável por mais de 20% de artigos científicos, em Portugal, publicados e indexados anualmente pelas bases de dados *ISI web of Science* (*idem*) e uma média de citações por documento publicado de 6,8%, com melhor classificação em termos de *rankings* internacionais das agências mais importantes do mundo, nomeadamente o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) da *Shanghai Jiao Tong University*, o *Times Higher Education* (*The World University Rankings*) e o *Quacquareli Symonds* (*QS World University Rankings*) (*idem*).

Muito embora tenha tido origem em transformações sociais operadas na segunda metade do século XVIII em Portugal, o seu surgimento foi somente no início do século XX, precisamente em 1911, e deveu-se ao decreto governamental de 22 de março do mesmo ano (Homem, 2004). O seu atual percurso tem sido

[28] Ver também https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=universidade [consult. 15-12-2016].

[29] https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=universidade [consult. 5-0 - 2017].

marcado por um conjunto de desafios, de entre os quais a internacionalização, uma resposta inevitável no atual contexto global.

De acordo com o “Plano Estratégico e Grandes Linhas de ação” da UP 2011-2015, em 2008/2009 foram identificados os seguintes indicadores de internacionalização:

- a) um aumento em 7% do número de estudantes estrangeiros que se matricularam na UP para obter um grau, atingindo um número de 1.118 estudantes; aumentou também em 7%, para 1.155, o número de estudantes recebidos em programas de mobilidade e em 14% o número de universidades (totalizando 296 universidades) a que pertenciam estes estudantes;
- b) aumento de 21% do número de estudantes da UP (88 estudantes) que participaram num programa de mobilidade e de 54% no número de universidades, centros de estágios e empresas (perfazendo 2 instituições) em que esses estudantes fizeram o programa;
- c) 128 reuniões internacionais, das quais 5 mundiais, 12 europeias, 79 internacionais, 12 lusófonas, 7 ibero-americanas e 1 ibéricas.

Entre os inúmeros programas de cooperação em que a UP encontra-se envolvida, destacamos os seguintes:

- I. na área da formação existem acordos estratégicos envolvendo programas de mestrados e doutorais com 10 universidades constantes no *top 100* das melhores do mundo, e com 14 constantes no *top 100* das melhores universidades da Europa (Universidade do Porto, 2011a);
- II. na área da mobilidade de estudantes, investigadores e docentes existem ligações estratégicas com 5 universidades constantes no *top 100* das melhores do mundo e 8 constantes das 100 melhores da Europa (*idem*);
- III. na área da investigação destacam-se parcerias estratégicas com 12 instituições de investigação e universidades, constantes das 100 melhores instituições de investigação do mundo, e 2, constantes do *ranking* das 100 melhores da Europa (*idem*).

Apesar de a internacionalização não ser um fenómeno completamente novo no ensino superior, considera-se que há poucas décadas era feita com alguma timidez, isto é, “insistia-se em olhar só para dentro” (Teixeira, 2011:9), receando

influências externas, particularmente em termos de processos de equivalências curricular. Porém, os resultados que apresentamos nos parágrafos anteriores, resultam das dinâmicas do contexto europeu e do contexto da globalização que levaram a que as instituições de ensino e investigação portuguesas se transformassem.

Na década de 1960 deu-se início, em Portugal, a perspectivas e mecanismos que promoveram a ida de uma geração de estudantes universitários portugueses para universidades estrangeiras, visando a integração destes em projetos de investigação de âmbito transnacional, o que veio catalisar a internacionalização da universidade portuguesa (Teixeira, 2011). Estas ações iniciais que enformaram esta tendência da internacionalização na década de 1960 foram desencadeadas mais por envolvimento individual destes académicos, do que pela via institucional como tem sido nos últimos anos (Grilho, 2002; Teixeira; 2011).

Os primeiros sinais de internacionalização ocorreram dentro de um governo ditatorial. Pinto Leite, então ministro de tutela, tecnocrata com inspirações de modernização do ensino português, persuadiu o regime para que pudesse ser possível a implementação de uma política de educação, particularmente ao nível do ensino superior (Teixeira, 2011). Esta política que o regime de Portugal patrocinou, enquadrou-se no âmbito do “Projeto Regional do Mediterrâneo” (PRM) (*idem*). Este projeto representou um

esforço [à] escala internacional para o planeamento educativo e [configurou-se] como um contexto no qual a OCDE e a maioria dos outros agentes internacionais no campo educativo, se convenceram da necessidade e da possibilidade de planeamento na educação (Teixeira, 2011:19).

Esta experiência pode considerar-se pioneira na emergência de uma gestão da intervenção política comunitária (*Idem*). A seguir ao 25 de abril de 1974, em Portugal, fruto do desenvolvimento do processo de mudança social promovido pela Revolução, registou-se um crescimento nos níveis básicos e secundários. Entretanto, apesar dessas mudanças no serviço público da educação, relativamente às médias europeias, tratava-se de uma média baixa. Após o período de instabilidade política pós-revolução, Portugal abre-se a compromissos europeus e internacionais, designadamente à intervenção do BM (Teixeira, 2011).

A partir de então foi-se edificando o crescimento do sistema de ensino superior público, dentro de um ambiente político e económico de normalização democrática, tendo como padrão os sistemas europeus. Segundo Teixeira (2011), a intervenção e consultoria do BM serviu não só para promover a ideologia do desenvolvimento, como também para legitimar prioridades e decisões nacionais. Destas consultas e intervenções, Portugal assumiu, de entre várias, as recomendações que ditaram a consolidação da massificação e o incremento de uma maior qualidade do sistema de ensino superior público.

Em 1986, Portugal adere à então Comunidade Económica Europeia. Assim, no início da década 1990 o tratado de Maastricht trouxe uma legitimação política da regulação pelo mercado, a assunção da moeda única e assumiu pela primeira vez a agenda política para a educação, até então considerada do âmbito da regulação nacional. Trata-se de um novo contexto europeu no qual se constituiu uma comunidade política e educativa imaginada para a Europa baseada num “conjunto de entendimentos, orientações e modelos de interpretação de problemas e soluções comuns aos estados-membros, suscetíveis de condensar um referencial global europeu em formação para as políticas educativas nacionais” (Antunes, 2005:126).

Em 1999 é organizado um fórum do qual resultou a chamada Declaração de Bolonha (Declaração de Bolonha, 1999)^[30], assinada por 29 países, no sentido da construção de um espaço de ensino superior comum, visando a promoção de ciclos de estudos comparáveis e atrativos, no sentido de permitir uma maior circulação dos estudantes no espaço europeu e a promoção da competitividade dos sistemas de ensino superior europeus.

Na perspetiva de Grilo (2002), esta construção do espaço comum do ensino superior pressupõe, mais do que uma questão de ensino e cultura, a intensificação da intervenção político-económica da Europa no sistema global face à dinâmica norte-americana em termos económicos, tecnológicos e culturais. A competição norte-americana tem desafiado a UE ao nível do ensino superior (*idem*).

Portugal situa-se entre os membros mais entusiastas do desígnio da europeização (Magalhães & Stoer, 2006). Em 2 e 24 de março de 2000 acolheu o

^[30] A Declaração de Bolonha (1999) é antecedida pela Declaração de Sorbonne (1998), assinada pelos ministros da educação da Itália, Reino Unido, Alemanha e França, respetivamente.

Conselho Europeu extraordinário, em Lisboa, “para uma Europa da inovação e do conhecimento”, uma cimeira que

nasceu da vontade de dar um novo impulso às políticas comunitárias, num momento em que a conjuntura económica nunca se tinha revelado tão prometedora, na atual geração, para os estados-membros da UE. Era então necessária tomar medidas a longo prazo na perspectiva destas previsões (Cimeira de Lisboa, 2000).

A UP tem traçado, desde as últimas décadas do século XX, um percurso de internacionalização que se articula com as referidas narrativas europeias refletidas na Declaração de Bolonha (1999) a na Cimeira de Lisboa (2000). As orientações europeias têm estimulado a promoção das semelhanças institucionais e organizacionais nos sistemas políticos, económicos, culturais e sociais (Teixeira, 2011). Neste sentido, entenda-se por internacionalização “qualquer esforço sistémico e sustentado com o objetivo de tornar o ensino superior (mais) responsivo às exigências e desafios relacionados com a globalização das sociedades, da economia e dos mercados de ensino superior” (Kalvermark & Van Der Wende, 1997, *cit in* Van Der Wende, 2001:25).

No caso da UP, a internacionalização é vista pelos seus atores como uma integração desta em redes internacionais de conhecimento e de investigação (Teixeira, 2011). Os índices de internacionalização que referimos anteriormente demonstram o desafio de tornar a instituição mais competitiva, numa era em que os ditames de ordem económica tendem a regular e a determinar o alcance da investigação científica. De uma maneira geral, este fenómeno tornou-se num desafio às universidades portuguesas, porque nos últimos anos estas têm sido confrontadas pelas insuficiências de financiamento e de dotação orçamental pública, sendo por isso necessário procurar-se alternativas a nível dos mercados globais^[31].

[1] Discurso de abertura as comemorações dos cem anos da UP, do então Excelentíssimo Reitor da UP, José Carlos D. Marques dos Santos (Teixeira, 2011). Ver também o plano de ação para o mandato do Reitor (2014-2018) da UP. Retirado de http://noticias.up.pt/wp-content/uploads/2015/06/PQUP_20150612_FINAL.pdf [Consult. aos 22.02.2017].

| CAPÍTULO V

5 – Apresentação, análise e discussão dos dados

Pretende-se, com o presente capítulo, apresentar e, respetivamente, analisar e discutir o material empírico reunido na e para a presente investigação. As argumentações e as interpretações que sugerimos são baseadas nas contribuições teóricas que sustentam este estudo nas narrativas e contexto de influência (Ball, 1998) dos processos de políticas para o ensino superior a nível global, europeu e nos documentos e nas perceções recolhidas dos/as entrevistados/as

Por se tratar de um estudo de caso da UP (opção de investigação definida e justificada no capítulo anterior) na área das políticas de cooperação, fez sentido considerar-se os textos, neste caso particular, de protocolos de cooperação que exprimem políticas de cooperação que circulam no contexto das relações institucionais entre a UP e as IES angolanas. Neste sentido, entendemos limitar e enformar a exploração documental do nosso estudo de caso com base nos critérios seguintes:

- Documentos produzidos de acordo com a lógica da cooperação;
- Estarem de acordo com o recorte de tempo correspondente aos anos de 2001 à 2015, que, como dissemos no capítulo II, se justifica na medida em que, em Angola, corresponde à emergência da reforma e da política do Estado de relançamento do ensino superior, depois de longos anos de guerra civil.

Sobre estes documentos, salientamos ainda que, por se tratar de acordos institucionais com direitos de proteção, não são apresentados em anexos desta dissertação. Mas, com o propósito de saber o que estes acordos substancialmente representam e qual a sua importância para a UP, foi feita uma entrevista de tipo semi-estruturado à responsável pelo pelouro da internacionalização na UP, cujo roteiro foi previamente dado a conhecer às/aos participantes, antecedido de um protocolo de entrevista (ver em apêndice nº2). A entrevista foi feita com a responsável institucional pela internacionalização e com a responsável técnica desse serviço. Relativamente a este processo de pesquisa é importante sublinhar que, de acordo com a ética da investigação, foram considerados os direitos dos/as entrevistados/as, nomeadamente o direito de anonimato, garantido através de uma substituição dos nomes dos entrevistados por designações expressa nos seguintes códigos: E1 (entrevistado/a 1) e E2 (entrevistado/a 2). Foi garantido também, os

direitos de livre participação, de desistência deliberada no decurso da entrevista e de consentimento ou de rejeição da utilização do gravador de som. Foi utilizado o gravador no sentido de se obter um mais rigoroso registo dos comentários dos/as E1 e E2. Para responder às questões de partida desta investigação, constitui-se, adicionalmente ao *corpus* de análise o seguinte material: a Declaração de Bolonha (1999); a declaração política resultante da cimeira do Conselho Europeu de Lisboa (2000); o relatório de internacionalização da UP (2011/2012) e os planos estratégicos da UP (2016/2020).

Os relatórios de internacionalização da UP 2011/2012 e os planos estratégicos da UP 2016/2020 foram obtidos no site da UP^[2]. Obtivemos informações, através dos serviços de relações internacionais da UP, estes relatórios, que dão conta dos movimentos de mobilidade *in* e *out*, previstos nos acordos de cooperação com as IES angolanas. É importante assinalar que esta fase de recolha do material foi atravessada por momentos de dificuldades, sendo que não foi possível ter acesso a informações e a quaisquer documentos específicos, potencialmente relevantes para o nosso objeto de investigação, das IES angolanas, devido às aparentes dificuldades destas em disponibilizarem, através de portais, informações específicas sobre as questões da cooperação.

Inclui-se, também, no nosso *corpus* de análise, as notas de campo, isto é, o conjunto de notas sobre as circunstâncias que fomos vivenciando, verificando e registando ao longo da investigação. Atendendo ao grau de articulação que existe entre as questões de partidas e a natureza do material empírico, definimos uma perspetiva de análise através da qual procuramos relacionar o contexto de influência do global, sobretudo a partir do discurso das instituições europeias, na agenda da internacionalização e da política de cooperação da UP com as IES angolanas. Esta perspetiva de análise, que, do ponto de vista de Mucchielli (1979), é necessário que seja materializada numa relação com as questões previamente construídas (objetivos, teoria e método) (*cit in* Amado 2014: 12), compreendeu um conjunto de categorias fixadas a fim de garantir o rigor da análise dos dados.

[2] https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=10240 5. [Consult. aos 22.02.2017].
https://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F279419777/Plano_Estrategico_U.Porto_2020.pdf. [Consult. aos 22.02.2017].

Ainda a propósito do *corpus* de análise selecionado, particularmente o relatório de internacionalização da UP (2011/2012) e os planos estratégicos da UP (2016/2020), convém salientar que estes documentos expõem, no que diz respeito à cooperação com as IES angolanas, resultados pouco significativos em termos estatísticos. Como, aliás, E1 faz questão de assinalar que “(...) com Angola não houve muita cooperação (...)”.

Temos consciência dos riscos e dos desafios que as questões que pretendemos responder nesta dissertação representam para nós. Sabemos quão é difícil argumentar contra práticas que se manifestam de maneira subtil, ou contra um fenómeno social que se estabeleceu no mundo como uma cultura eficaz (Williams, 2011), ou como um sistema hegemónico, nos termos de Gramsci (2004). Admitimos, pois, a escassez do material, tanto mais significativa quanto se trata de uma dissertação que é apresentada para a obtenção de um grau académico dentro da UP, uma instituição que se rege pelas perspetivas da “Área Europeia de Ensino Superior”. Contudo, queremos, com toda cautela necessária, mais uma vez, deixar claro que o que conduz a nossa argumentação quanto à questão da dominação ideológica é uma interpretação do atual sistema-histórico e das articulações entre as tendências que predominam na relação entre o Norte-global e os contextos periféricos do sistema-mundial (Santos, 1992; Santos, 1999). Assim, entenda-se por dominação ideológica, como temos vindo a argumentar, um sistema histórico complexo no qual as relações de dominação se estabeleceram de uma tal maneira que já não é só um atributo dos estados nacionais. A dominação é, na atual política internacional, a do mercado de inspiração neoliberal e do fluxo desregulado do capital, sem uma cor ou definição nacional (Dale, 2001), ou, como diz Santos (1992; 1999; 2014), vivemos um tempo dominado pela opressão capitalista. O que quer dizer que a conceção de dominação que interpela e interroga o nosso *corpus* emerge da interpretação da influência das forças económicas na agenda global para a educação (Dale, 2001) e de uma análise que evidencia uma articulação da agenda global e europeia e a UP e desta com IES angolanas.

Trata-se, com esta dissertação, de, a partir de um estudo de caso, convocar as teorias sobre o funcionamento do “sistema mundial” (Wallerstein, 1994) no qual cada agente contribui, de acordo com a sua posição, para a hegemonia do sistema

totalitário. O que procuramos, foi identificar articulações das políticas de internacionalização da UP e fazer uma interpretação com base nas contribuições do materialismo histórico, na sua versão neo-marxista (Berman, 1982; Torres Santomé, 1994; Apple, 2000 ; Gramsci, 2004; Williams, 2011).

5.1 Análise dos dados

Com base nas assunções e perspectivas enunciadas, foram estabelecidas categorias *a priori* – assinaladas pela letra a –, e categorias *a posteriori* – assinaladas pela letra b. As categorias que se referem aos problemas relacionados com a concretização da agenda da cooperação da UP surgiram na perspectiva de organizar e dar sentido às narrativas emergentes dos enunciados dos/as entrevistados/as e das perguntas e objetivos da nossa investigação. Estas questões assumem importância na medida em que nos levaram a repensar, alargar e ir enformando o nosso objeto de estudo, de acordo com a complexidade da problemática. Veja-se, a seguir a discriminação das categorias estabelecidas.

Categoria 1 – Interesses da UP nos protocolos de cooperação para o ensino superior, no âmbito das suas relações institucionais com as IES angolanas (a): com a caracterização daquilo que são os interesses, por parte da UP, em torno dos protocolos de cooperação para o ensino superior, aferir as razões que animam as políticas de cooperação ao nível da UP e como é que estas se articulam com as conceções globais e europeias sobre a educação e com as origens do financiamento dos projetos de cooperação.

Categoria 2 – Agenda da cooperação para o ensino superior e dinâmicas de dominação ideológica (a): esta categoria liga-se à anterior e pretende, com base nos significados da cooperação, identificar os pontos de articulação das políticas de cooperação da UP com as conceções globais e europeias, particularmente com a agenda, no ensino superior, da globalização económica e da sua relação com as questões educativas.

Categoria 3 – Projetos e áreas específicas da cooperação (a): com esta categoria procura-se identificar as lógicas das estratégias e projetos que enquadram a política da internacionalização e cooperação da UP com as IES angolanas.

Categoria 4 – Problemas da cooperação (b): com esta categoria pretendeu-se dar conta, a partir da análise aos relatórios de internacionalização da UP, particularmente da participação das IES angolanas nos programas específicos coordenados pela UP, das questões e narrativas dos/as entrevistados/as sobre as eventuais razões da não afirmação ativa das IES angolanas e vislumbramos, assim, uma nova questão de investigação, relacionada com os compromissos e autonomia institucional das IES angolanas, para o nosso objeto de estudo.

Começamos por achar pertinentes as afirmações de E1 no âmbito da categoria1, referente aos interesses na cooperação. Diz E1 que “**estamos numa época global** e nós temos interesse em colaborar com qualquer país (...) A importância [da cooperação] é máxima, nós temos um máximo interesse em cooperar com os países da CPLP [(Comunidade de Países de Língua Portuguesa)] e com Angola (...) (E1, sublinhado nosso). Sobre este interesse da UP na cooperação, E1 acrescenta ainda o seguinte: eu acho que nós devíamos fazer..., a nível académico, uma comunidade forte dos países de língua portuguesa, como a *Commonwealth* (...) nós temos que ter uma comunidade forte, e Angola, a seguir ao Brasil, é o maior país. Assim, de acordo com E2, as

Instituições de ensino superior angolanas fazem parte dos projetos – dos quatro projetos, assim como Moçambique, Cabo-Verde, e Timor Leste, exatamente para que a língua portuguesa participe de uma forma ativa em projetos que promovem a internacionalização das IES e promovam também a mobilidade de estudantes e docentes e investigadores.

Todavia, a participação das IES angolanas é uma participação de baixa intensidade. E2 salienta (...) dificuldades [na] execução [das] mobilidades por causa da falta de resposta das instituições [angolanas]. Apesar do “esforço da UP [que] é claro e notório (...), do ponto de vista prático os resultados ficam a quem das expectativas.

Esta realidade mostra-se, também, na análise aos relatórios de internacionalização da UP (ver abaixo as tabelas 1 e 2).

Tabela 1. Fluxo global de mobilidade in e out a nível da UP, em termos de atuação genérica.

Ano Académico	in	out
2011/2012	1.49	1.050
2012/201	1.8 2	1.0 5
201 /2014	1.697	1.054
2014/2015	1.850	1.025
2015/2016	2.025	1.2 7
Total	8.897	5.401

Fonte: Serviços de Relações Internacionais da UP. Retirado em Fevereiro 22, 2017 em https://www.google.pt/?client=safari&channel=ipad_bm#channel=ipad_bm&q=internacionalizacão+da+universidade+do+porto+2012.

Tabela 2. Fluxo de mobilidade in e out no âmbito dos projetos coordenados pela UP, envolvendo as IES angolanas.

Ano académico	In			Out		
	Nº	Universidade	Enquadramento	Nº	Universidade	Enquadramento
2011/2012	5	UAN	MUNDUS ACP	0		
2012/201	4	UAN	MUNDUS ACP II	0		
201 /2014	46	11 de Novembro	Acordos	1	UAN	Acordos
2014/2015	1	Gregório Semedo	ANGLE	0		
2014/2015	1	José Eduardo dos Santos	DREAM	0		
Total	57			1		

Fonte: Serviços de Relações Internacionais da U. Porto. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=10240 5 [Consult, 22-02.2017].

Nos dois primeiros extratos da entrevista apresentados sobre os interesses da UP sobressai uma conceção de cooperação que dá conta da ideologia da globalização. Contudo, apesar de as teorias sobre a globalização no ensino superior sublinharem fortes tendências de uma vertente económica (Torres Santomé, 1994; Apple, 200), na conceção de globalização presente nos enunciados anteriores de E1 não se explicita uma determinação económica da globalização e na cooperação para o ensino superior com as IES angolanas. O que é explícito nestes enunciados

são as questões institucionais e académicas, nomeadamente a necessidade de se promover um espaço forte dos países de língua portuguesa a nível académico, no qual, como se vê – tabela 2 –, é clara a fraca participação das IES angolanas.

Em relação à categoria 2, a agenda da cooperação para o ensino superior e as dinâmicas de dominação ideológica, partiu-se da Declaração de Bolonha (1999) que estipula a implementação de um sistema de transferência de créditos que permita a comparabilidade e uma maior mobilidade de estudantes, de docentes e funcionários não docentes, no sentido de um sistema de ensino superior europeu que promova uma política de convergência e qualidade do ensino superior europeu. Uma vez que,

a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países. Teremos de garantir que o sistema Europeu de Ensino Superior adquira um tal grau de atracção que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas (Declaração de Bolonha, 1999).

Ou ainda,

assiste-se a uma conscientização crescente em grandes áreas do mundo político e académico assim como na opinião pública da necessidade de criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica (*idem*).

Este reconhecimento de um espaço de ensino superior europeu de qualidade e competitivo, está igualmente presente na declaração do Conselho Europeu de Lisboa, resultante da Cimeira de 2 e 24 de Março de 2000, que refere o seguinte:

duas evoluções recentes estão a alterar profundamente a economia e a sociedade contemporânea. A mundialização da economia impõe que a Europa esteja na vanguarda de todos os sectores nos quais a concorrência se intensifica fortemente. O advento súbito e a importância crescente das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas esferas profissional e privada têm uma dupla consequência: por um lado, exigem uma revisão completa do sistema educativo europeu e, por

outro, implicam que seja garantido o acesso à formação ao longo da vida (Cimeira de Lisboa, 2000).

O que pretendemos sublinhar nestes documentos europeus são as preocupações culturais e económicas europeias do início do século XXI, nomeadamente o modo como elas se articulam com as políticas de internacionalização e de cooperação na UP. Ora, o argumento que enfatiza esta articulação sublinha que, estando a UP inserida no espaço da “Área de Ensino Superior Europeu”, rege-se de acordo com a filosofia e com as preocupações consignadas nestes documentos. Aliás, já referimos (ver capítulo IV) que Portugal foi dos países mais entusiastas ao desígnio da europeização (Magalhães & Stoer, 2005) e Portugal participou e foi anfitrião da Cimeira Europeia de Lisboa de 2 e 24 de Março de 2000 com o tema: *Para uma Europa da inovação e do conhecimento*.

Da análise do material recolhido, designadamente no relatório de internacionalização da UP (2011/2012) os projetos específicos para a região da ACP – Erasmus Mundos-ação 2 e Intra-ACP – coordenados pela UP, verifica-se que são projetos com financiamento europeu, ou, como diz E1, “nós [UP] não temos financiamento. Só financiamento europeu”.

No que diz respeito à categoria , projetos e áreas específicas da cooperação, de acordo com os relatórios de internacionalização, a UP participou, no ano letivo de 2011/2012, em 7 projetos europeus, dos quais 4 eram específicos, como dissemos anteriormente, da região da ACP – Erasmus Mundos-ação 2 e Intra-ACP – com um financiamento de € 6.27 milhões (Universidade do Porto, 2011a: 5). De acordo com este relatório, a UP foi, nos anos 2011/2012, das universidades europeias que mais coordenou projetos europeus na área do ensino superior (*idem*).

Apesar de as IES angolanas fazerem parte destes quatro projetos (ver apêndice nº 1), de acordo com E1,

é [apenas] na medicina [que se verifica alguns sinais claros de uma vontade na cooperação], porque há ligações, porque a Reitora da Universidade Agostinho Neto é médica (...) De vez em quando vem aqui a uns júris, esteve cá, eu estava lá com ela, mas em Engenharia também há uma ligação clara com a Faculdade de Engenharia, porque está lá uma Professora que é da Faculdade de Engenharia.

Contudo, convocando as palavras de E2, “são os contatos pessoais” que têm facilitado o desenvolvimento dos acordos de cooperação entre a UP e as IES angolanas.

Relativamente à categoria 4, aferimos questões que, do ponto de vista de E1 e E2, explicam a fraca participação das IES angolanas nos programas de mobilidade previsto nos acordos gerais e nos projetos específicos europeus. A narrativa de E1, assume que “(...) tivemos dificuldades de executar estas mobilidades por causa da falta de resposta das instituições [angolanas]”. Mais adiante retomaremos e discutiremos esta afirmação, identificando mais extratos da entrevista em que se evidencia a perceção de E1 e E2 relativamente às eventuais causas associadas à fraca participação das IES angolanas nos programas coordenados pela UP.

5.2 Discussão dos dados

Referiremos, em primeiro lugar, as categorias *a priori* e, adiante, seguiremos com a questões relativas às categorias da análise *a posteriori*. Desde já convém assinalar que, embora nesta dissertação tenham sido apontados alguns exemplos de fatores e processos que estiveram na base do atraso do desenvolvimento das IES em Angola, não foram esclarecidos com particular pormenor os contextos, designadamente as contradições do sistema e da forma de governo em Angola que permitiriam um melhor enquadramento teórico das questões que emergem das afirmações de E1 e E2 relativamente ao problema da cooperação com as instituições angolanas (categoria 4).

Os resultados da análise das categorias 1, 2 e 3 permitem os seguintes comentários:

1. Na definição daquilo que são os principais interesses na cooperação no ensino superior, por parte da UP, ressalta um significado da cooperação em torno da promoção de um espaço de ensino superior ao nível da CPLP. Esta conceção articula-se, em nosso entender, com a política externa portuguesa junto dos países da CPLP, que considera a necessidade da cooperação em todos os domínios, particularmente o da educação (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2008).

2. Os projetos de cooperação que a UP coordena inscrevem-se na lógica da agenda da “cultura mundial comum” e da “agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2001), na medida em que confirmam as estratégias da **homogeneização**, da **competitividade**, **qualidade**^[1] e os dispositivos de comparabilidade, promovidos pela Declaração de Bolonha (1999). Contudo, apesar da fraca participação das IES angolanas, o nosso argumento é que os projetos, em que a UP assume a liderança, são projetos europeus que se articulam com os desígnios europeus, designadamente os de ordem cultural e epistemológica (*idem*) e de ordem social e económica (Conselho de Lisboa, 2000).

. É importante sublinhar que, na contemporaneidade, a lógica da dominação adquiriu uma natureza simbólica tal que com ela quase todos concordamos, nela participamos e, assim, promovemos. Deste ponto de vista, destacamos a definição que emerge da narrativa de E1 e E2 a propósito dos acordos de cooperação. De acordo com E2, estes acordos^[4] “[representam] uma manifestação de interesses” (E2). Neste sentido, uma vez que existem estes instrumentos formais, nas palavras de E1: “não podemos chegar lá [às IES angolanas] e impor (...) se isto é assim, não temos outra forma de atuar” (E1). Neste enunciado, mesmo não estando visibilizadas as dinâmicas da dominação, o jogo de linguagem que é utilizado, valida, em nosso entender, a conceção segundo a qual a cooperação passou a ser utilizada como um instrumento político através do qual se substitui uma ação visível de dominação por uma ação em que esta se estabelece invisivelmente. Ora, quando E1 refere: “nós [UP] (...) mostramos a disponibilidade que temos (...)”, está implícita, de acordo com a nossa interpretação, uma linguagem que proclama a adesão, por meio de um trabalho de persuasão, que visa a promoção de uma tendência da cooperação enquanto conjunto de práticas eficazes.

Sobre o discursivo persuasivo, propomos a seguinte reflexão: do ponto de vista da teoria do discurso – de inspiração (neo)marxista – e dos atos de linguagens, a persuasão é uma estratégia que tem sido empregue pelas forças de dominação

[1] Esta noção de qualidade no sistema de ensino superior europeu é uma noção complexa que tem acompanhado as mudanças e as inovações no sistema económico ocidental. Ou melhor, qualidade nos sistemas de ensino superior ocidentais significa uma flexibilização do conhecimento, das habilidades, das competências e dos valores segundo os modelos de produção e distribuição requeridos no sistema histórico, dominado pelos mercados (Torres Santomé, 1994).

[4] Ver a lista destes acordos de cooperação em apêndice nº1.

como uma prática de normalização e legitimação (Lyotard, 1986). Como o próprio Lyotard refere, “falar é combater, no sentido de jogar (...) Isto não significa necessariamente que se joga para ganhar. Pode-se fazer um lance pelo prazer de o inventar” (*ibidem*:26). Trata-se de inventar e recriar dispositivos que vão em direção das condições de melhor realização histórica. De acordo com o pensamento neomarxista (Berman, 1982; Torres Santomé, 1994; Apple, 2000 ; Gramsci, 2004; Williams, 2011), a globalização e a cooperação constituem-se como pontos de apoio de uma infraestrutura que, do ponto de vista histórico, não foi universalmente “bem sucedida” naquilo que é a cicatrização das feridas provocadas pelo colonialismo (Berman, 1982). Assim, uma nova forma ‘eficaz’ de exercer a dominação – que faz combinar o fascínio cultural, a distração e o senso comum na educação e na vida quotidiana – tem vindo a ganhar espaço, ou melhor, têm-se vindo a introjetar, de maneira invisível, as mensagens da linguagem capitalista dos nossos tempos que promove uma “ilusão universal” (Apple, 2000). Nesta ilusão, o colono e o colonizado, ou o opressor e o oprimido, encontram-se reconciliados e empenhados em circunstâncias de igualdade no épico combate da (re)institucionalização dos poderes nas sociedades (Ansart, 1978).

4. Quanto aos problemas da cooperação, analisados na categoria 4, os resultados que se apresentaram na tabela 2 (ver *supra*), são corroborados com a intervenção de E1, segundo a qual “com Angola não houve [do ponto de vista material] muita cooperação, nós temos um ou outro estudante (...), ou, segundo E2, tem havido de forma débil, “(...) na medicina, porque há ligações (...) em engenharia também há ligações com a Faculdade de Engenharia (...) [são os contactos pessoas – acrescenta E2]”. Estes resultados, apesar do esforço da parte da UP, do ponto de vista prático, estão aquém das expectativas.

Sobre esta reação de baixa intensidade de Angola aos projetos coordenados pela UP surgem-nos hipóteses de trabalho para próximas investigações. Entendemos que esta fraca reação de Angola às dinâmicas da globalização no ensino superior lideradas pela UP ou resulta de uma eventual perceção, por parte das IES angolanas, que não se encontra em harmonia com as conceções convencionais atribuídas à cooperação para o ensino superior e dum não reconhecimento destes instrumentos como uma ferramenta de promoção de

“desenvolvimentos”^[35], ou como uma ferramenta através do qual é possível um combate contra-hegemónico, sem o recurso a violência. Como dissemos no capítulo IV, escolher não cooperar, embora seja estranho às lógicas que fazem funcionar o “sistema internacional convencional” (Jaientilal, 2009; Wallerstein, 1994; Santos, 1999), é também uma forma de resistência e de auto-existência, que pode estar na base da reação de baixa intensidade das IES angolanas.

Outra hipótese de trabalho que nos surge diz respeito à autonomia institucional nas IES angolanas, prevista no decreto nº 90/09, de 15 de dezembro. Ou seja, os resultados relativos à presença de Angola nos projetos coordenados pela UP e os enunciados de E1 e E2 relativamente aos problemas na agenda da cooperação da UP com as IES angolanas, nomeadamente a não adesão efetiva e permanente aos projetos de cooperação coordenados por aquela universidade, pode não ter que ver com vontade académica ou cultural, pode não ser um problema de “consciencialização, relativamente aos prazos das agendas de trabalho da Europa e de Bruxelas, ou uma eventual perda de compromisso institucional – por parte de Angola” (E1 & E2). Em nosso entender, esta última – “perda de compromisso institucional” (E2), por exemplo, parece-nos mais um dos possíveis sintomas do problema relacionado com a autonomia e independência das IES em Angola (Silva & Mendes, 2011), ou seja, dos efeitos da censura do poder político governamental (Amnistia Internacional, 2015) e da exclusividade do Estado na regulação do ensino superior.

[5] Com a suposta resistência, apontada nas fala de E1 e E2, das IES angolanas na agenda global da cooperação para o ensino, surge-nos empregar a palavra desenvolvimento no plural para dar conta da diversidade teórica do conceito de desenvolvimento, algumas delas, como referimos no capítulo I, têm vindo a estimular focos de resistência e de uma globalização alternativa (Santos, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados ao fim desta dissertação, cabe-nos precisar o seu argumento central. Convém referir, em primeiro lugar, que ao longo desta investigação se procurou fazer uma contextualização história das relações Portugal-Angola para tornar inteligível os argumentos que sustentam esta dissertação. O longo processo de relação entre Angola e Portugal foi pautado por relações coloniais, de tal modo que as relações educativas visaram a promoção da agenda da subjugação e da degradação cultural para bem colonizar. É assim que se verifica um atraso da implementação, no desenvolvimento e na democratização de um sistema de ensino superior que pudesse catapultar o desenvolvimento educativo e social de Angola (Silva, 2000 ; Carvalho, 2012).

As contradições internas do processo da colonização e da necessidade de renovação da estrutura administrativa e burocrática do Estado colonial, bem como a pressão externa exercida pelos movimentos de contestação colonial, em 1962, foi implementado um sistema de ensino superior, através do Decreto-lei nº 445 0, de 21 de agosto de 1962, sob designação de “Estudos Gerais Universitário” (*ibidem, idem*) que assumiu a designação de Universidade de Angola, na sequência das transformações cosméticas operadas no sistema colonial, nomeadamente a substituição da designação de Angola de colónia portuguesa pela de província ultramarina de Portugal (*ibidem, idem*).

Com a proclamação da independência em 1975, influenciada pela pressão internacional contra o império colonial português e pelos três movimentos nacionalista – MPLA-PT, UNITA, FNLA –, rompeu-se, radicalmente, com a estrutura política e sociológica colonial iniciando-se o processo de nacionalização e apropriação estatal das instituições, particularmente das IES, às quais se atribuiu um mandato no sentido da consolidação do sentimento e ideal nacionalista, e das promessas de uma “sociedade-estado” (Wallerstein, 1994), inscrita na lógica da “cultura educacional mundial comum” (Dale, 2001). Podemos concluir que esta combinação do sentimento anticolonial com o ideal nacionalista e as transformações sociais marca o início da primeira fase do processo de transição e entrada de Angola ao “generoso” projeto da modernidade ocidental. Esta transição inicial é de uma importância assinalável, mas, em nosso entender, foi um processo que foi

fundamentalmente desenvolvido com perspetivas externas e de origem ocidental, a começar pela ideia de estado-nação (Thompson, 1977; Ngoenha, 199 ; Fukuyama, 2004). Aliás, este processo de transição, de acordo com a nossa interpretação, era pouco provável que tivesse sido de outro modo, uma vez que o longo processo da colonização portuguesa fragilizou sobremaneira o tecido cultural e identitário do povo angolano. De tal modo que as conquistas do nacionalismo angolano ficaram vulneráveis às teorias e práticas de desenvolvimento cuja premissa básica é a assunção de relações de dependência dos países menos desenvolvidos em relação aos desenvolvidos (Amaro, 200) e aos efeitos da chamada “cortina de ferro”^[6], para o reordenamento do “sistema-mundo” (Wallerstein, 1994).

A proposta de leitura do sistema histórico e da construção dos Estados nacionais de Fukuyama (2004) ajuda-nos a perceber o horror da guerra civil em Angola como um exemplo de como os estados nacionais vêm sendo esvaziados em favor da lógica do sistema-mundo (1994). A guerra civil, logo após a proclamação da independência, originou uma estagnação nas promessas associadas à conquista nacionalista, isto é, verificou-se uma mudança nas relações entre o Estado e a educação, nomeadamente no papel daquele em providenciar, financiar e regular o sistema público de ensino superior. Contudo, o nosso primeiro argumento é que o ensino superior em Angola, após o seu notável período revolucionário – transição pós-colonial –, foi se reconfigurando de acordo com a ordem hegemónica global, no âmbito do qual se promoveram políticas no ensino superior que estimularam uma articulação de Angola com o paradigma da homogeneidade educacional e da cultura educacional comum e, a seguir, com o paradigma que Dale (2001) designa por “agenda globalmente estruturada para a educação”, em que nos estados nacionais deixam de exercer o monopólio da exclusividade reguladora.

Estas mudanças são particularmente visíveis em Angola a partir de 1992, com a implementação de instituições como o multipartidarismo e a democracia liberal, através das quais se reconfigura formalmente o poder político e se pretendeu modernizar o sistema de produção, isto é, dá-se formalmente a transição de uma economia de orientação socialista para uma economia de orientação capitalista

[6] “Cortina de ferro” é uma metáfora popularizada para caracterizar as tensões e a bipolarização da geopolítica mundial, em bloco socialista e bloco capitalista, depois das duas primeiras guerras mundiais.

(LBSEA, 2001; LBEEA, 2016). A política para a educação passou a reproduzir esta determinação ideológica e, consequentemente, um alargamento – em favor das liberdades individuais, nomeadamente o direito à propriedade – do número de agentes na regulação do ensino superior.

Apesar desta declaração formal no início da década de 1990, considerando as características da guerra civil – brutal e ininterrupta – somente a partir da década de 2000 Angola começou a conhecer os resultados desta determinação ideológica, seja pelo Estado que, em 2009, implementou, através do decreto nº 5/09, uma política de territorialização do ensino superior em regiões académicas, no qual se prevê o direito de autonomia institucional, seja pelo surgimento vertiginoso de IES privado (Silva & Mendes, 2011).

O nosso quadro teórico-metodológico permite um enquadramento do conceito de cooperação no ensino superior na ordem de sistema histórico predominante, no qual as ligações entre a periferia, a semi-periferia e o centro se dão, fundamentalmente, por meio da hegemonia do modo de produção capitalista mundial (Wallerstein, 1994), ou como há duas décadas e meia dissera, de forma categórica, James Carville “*It's the economy, stupid!*”^[37]!, cujas lógicas extravasam os limites nacionais (Dale, 2001).

Os dados empíricos questionados mostram uma tímida participação das IES angolanas nos projetos de cooperação coordenados pela UP. Todavia, da análise e discussão feita dos documentos e da narrativa dos/as entrevistados/as sobressai, na agenda da política de internacionalização e cooperação da UP, uma conceção da cooperação no sentido da criação de um espaço académico com os países da comunidade de língua portuguesa, e ressalta-se, igualmente, uma conceção da cooperação de acordo com as exigências da globalização. Apesar de não se identificar e clarificar uma determinação económica na globalização e nos projetos específicos que enquadram a cooperação entre a UP e as IES angolanas, concluímos que a UP, por tratar-se de uma instituição europeia, no âmbito dos seus projetos específicos – ERASMUS MUNDUS AÇÃO 2: ANGLE (*Academic*

[7] “*It's the economy, stupid!*” é uma expressão introduzida pela primeira vez em 1992 na linguagem política estadunidense, por James Carville – então técnico de campanha presidencial de Bill Clinton, cujo discurso procurava captar o ambiente económico que se vivia nos Estados Unidos da América.

Networking a Gate for Learning Experiences); DREAM (*Dynamizing Research and Education for all through Mobility*); Mundus ACP , Mundus ACP II (que incluem as IES angolanas), articulam-se com os paradigmas que se encontram inscritos nos dois documentos europeus (Conselho Europeu de Lisboa, 2000; Declaração de Bolonha, 1999) e com as conceções que predominam na agenda das instâncias de financiamento desses programas. É importante notar que a Declaração de Bolonha (1999) introduziu formas de linguagem que promovem perspetivas como “garantir que o sistema Europeu de Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às extraordinárias tradições culturais e científicas [europeias]”. A propósito desta determinação política e cultural, empreendemos uma reflexão em torno daquilo que têm sido as transformações da consciência dos indivíduos e das suas condições de imaginação cultural. As tendências da globalização do ensino superior tendem a configurar-se como “senso comum” (Apple, 2000 ; Williams, 2011) mediante o qual se vêm determinando os modos ‘eficazes’ de produção económica e de regulação das relações sociais (Amaral *et al.*, 2000). Neste paradigma, de “hegemonia cultural” (Gramsci, 2004), as relações de opressão invisibilizam-se através de um conjunto de super-estruturas que iludem a relação de confiança entre o oprimido e opressor, isto é, a dominação passa a ser reproduzida como se tratasse de uma única realidade possível (Apple, 2000). Vários estudos sublinham que o que está por detrás da Declaração de Bolonha (1999) é a concretização dos desafios de uma Europa competitiva – no plano económico (Amaral *et al.*, 2000) –, disfarçados numa linguagem cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, Alberto; Magalhães, António; Veiga, Amélia & Rosa, Maria J. (2014). A Internacionalização e o ensino Superior Português. In Pedro, Teixeira (Org.), *Percursos de internacionalização na Universidade do Porto: uma Visão centenária* (pp. 45-80). Porto: Universidade do Porto.

Amaral, Alberto (2005). Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In João, Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp. 5-62). Porto: Edições Profedições.

Amaral, Alberto; Correia, Fernanda; Magalhães, António; Rosa, Maria João; Santiago, Rui & Teixeira, Pedro (2000). *O Ensino Superior Pela mão da Económia*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.

Amaral, Ilídio do (1996). *O Reino do Congo, os Mbundu, o Reino dos Ngola e a presença Portuguesa de finais do século XV a meados do século XVI*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.

Amaro, Rogério Roque (200). Desenvolvimento: um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 5-70.

Anderson, Benedict (1999). *Imagined Communities*. Londres-Nova Iorque: Verso.

Ansart, Pierre (1978). *Ideologias, Conflitos e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Antunes, Fátima (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-14 .

Antunes, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos: O subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Apple, Michael W. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Editora Educa.

Apple, Michael W. (1999). *Poder, Significado e Identidade: Ensaio de Estudos Educacionais Críticos*. Porto: Porto Editora.

Apple, Michael W. (200). *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdades*. São Paulo: Cortez Editora.

Araújo, Helena Costa (2000). *Pioneiros na Educação: as Professoras Primárias na Viragem do Século, 1870-1933: Contextos, Percursos e Experiências*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

Bardin, Laurence (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, João (200). *A escola pública: Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Edições Asa.

Barroso, João (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.

Ball, Stephen (1998). Big Policies/ Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 2, 119-1 0.

Berman, Marshall (1982). *Tudo o que é sólido se dissolve no ar: a Aventura da Modernidade*. Lisboa-Portugal: Edições 70.

Boavida, Américo (1967). *Angola: Cinco Séculos de Exploração Portuguesa*. Luanda: União dos Escritores Angolanos.

Bock, Ana, M. B; Futado, Odair & Teixeira, Maria de Lourdes (199). *Psicologias: uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francis Alves.

Bourdieu, Pierre (2006). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus Editora.

Bourdieu, Pierre (2014). *Sobre o estado*. São Paulo: Campanha das Letras.

Burgess, Robert G. (1997). *A pesquisa de terreno: uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Campinos, Jorge (1975). *A ditadura militar. 1926-1933*. Lisboa: Dom Quixote.

Caramelo, João (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. Tese de doutoramento, FPCEUP, Porto.

Carvalho, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, Paulo de (2008). *Exclusão Social em Angola: O Caso dos Deficientes Físicos de Luanda*. Luanda: Kilombelombe.

Carvalho, Paulo de (2012). Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 9, 51-58.

Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Coménio, João Amós (1996). *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comte-Sponville, André (2002). *Apresentações da filosofia*. São Paulo: Martins Editora.

Costa, Alexandra Sá (2012). *As pessoas acima do lucro*. Tese de doutoramento, FPCEUP, Porto.

Correia, José Alberto (2001). A Construção Científica do Político em Educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-4 .

Dale, Roger (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação, Sociedade e Culturas*, 16, 1 -169.

Dale, Roger (2006). Reconfigurações: da Ambiguidade de um conceito... In Magalhães, António; Stoer, Stephen R. (Orgs.), *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa época de globalização* (pp. 5-61). Porto: Profedições.

Davidson, Basil (1974). *Angola: no centro do furacão*. Lisboa: Delfos.

Derrida, Jacques (2005). *Pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação liberdade.

Durkheim, Émile (2007). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, Michael (1999). *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes.

Fukuyama, Francis (1992). *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Gravita.

Fukuyama Francis (2004). *A Construção de Estados: Governação e Ordem Mundial no Século XXI*. Lisboa: Gravita Editora.

Gramsci, António (2004). *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Grilo, Marçal (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma Política Educativa no Século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

Hegel, George W. F. (1965). *Intruction aux leçons sur la philosophie de l'histoire*. Paris: N.R.F.

Hegel, George W. F. (1979). *La raison dans l'histoire*. Paris: UGE.

Henriques, Isabel Castro (1997). *Percursos da Modernidade em Angola: Dinâmicas Comerciais e Transformações Sociais no século XIX*. Lisboa: Edição Instituto de Investigação Científica Tropical.

Hobbes, Thomas (1995). *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e Civil*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Homem, Armando Luís de Carvalho (2004). A Universidade do Porto e a Vida Nacional: cronologia sinóptica (1911-2010). *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA*, Porto, III Série, 5, 257-27 .

Jaientilal, Dipac (2009). Cooperação internacional. In Antonio David Cattani, Jean-Louis Laville, Luiz Inácio Gaiger & Pedro Hespanha (Orgs.), *Dicionário Internacional da outra Economia* (pp.86-90). Coimbra: Almedina.

Jerónimo, Miguel B. (2010). *Livros Brancos, Almas Negras: a «Missão Civilizadora» do colonialismo Português c. 1870-1930*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Ki-zerbo, Joseph (1972). *História da África Negra*. Vol. II. Mem Martins: Europa-America.

Ki-zerbo, Joseph (2009). *História da África Negra*. Vol. I. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Ki-zerbo, Joseph (2010). *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: Unesco.

Knight, Jane & Van Der Wende, Marijk (eds) (1997). *National policies for internationalisation of higher education in Europe*. Stockholm: National agency for higher education.

Lopes, Humberto Manuel M. (2010). *Reconfigurações Políticas e Económicas, Sociais e culturais e as Reformas Curriculares na Universidade Eduardo Mondlane*. Tese de doutoramento, FPCEUP, Porto.

Lyotard, Jean-François (1986). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gravitá Publicações.

Machado, Nilson J. (1995). *Epistemologia e Didática: Concepções de Conhecimento e Inteligência e a Prática Docente*. São Paulo: Cortez Editora.

Magalhães, António & Stoer, Stephen R. (1998). *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.

Magalhães, António & Stoer, Stephen R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Cortez.

Magalhães, António (2004). *A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Magalhães, António & Stoer, Stephen R. (Orgs.) (2006). *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.

Mainardes, Jeferson (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, 94, 47-69.

Marx, Karl (197). *Sociedade e mudanças sociais*. Lisboa: Edições 70.

Marx, Karl (1979). *O Capital*. São Paulo: Edições 70.

Morgado, José Carlos (201). *O estudo de caso na investigação e educação*. Santo Tirso: De facto Editores.

Morin, Edgar (1977). *O método 1. A natureza da natureza*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Morin, Edgar (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

M'bokolo, Elikia (1992). *Afrique Noire – Histoire et civilisations*. Tomo II. Paris, Hatier-Aupelf.

Mucchielli, Roger (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Éditions ESF.

Neave, Guy & Van Vught, Frans (Orgs.) (1994). *Government and Higher Education Relationships across three continents: the Winds of Change*. Oxford: Pergamon Press.

Nóvoa, António (1994). *História da Educação*. Relatório das provas para a obtenção da agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Ngoenha, Severino E. (199). *Filosofia africana: das independências às liberdades*. Maputo: Ed. Paulistas.

Ozmon, Howard, A. & Craver, Samuel M. (2004). *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Partha, Chatterjee (199). *The Nation and its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*. Princeton: Princeton University Press.

Pimenta, Fernando T. (2006). *Angola no percurso de um nacionalista: Conversas com Adolfo Maria*. Porto: Edições Afrontamento.

Rangel, Mary (1997). Análise de conteúdo e a análise do discurso como metodologias de pesquisa de representação social. In Albano, Estrela & Júlia, Ferreira (Org.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*: Actas do VII colóquio nacional da secção portuguesa da AIPELF/AFIRSE (pp. 471-499). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Robertson, Susan & Dale, Roger (2001). Regulação e risco de governação da educação. Gestão de problemas de legitimação e coesão social nos estados competitivos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 117-147.

Rodrigues, Cristina U. (2012). Pobreza em Angola: efeitos da guerra, efeitos da paz. Luanda: *Revista Angolana de Sociologia*, 9, 11 -12 .

Roque, Fátima (199). *Angola: em nome da Esperança*. Lisboa: Bertrand Editora.

Rousseau, Jean-Jacques (1991). *Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova cultura.

Santos, Boaventura de Sousa (1992). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: O caso Português. *Oficina do Centro de Estudos Sociais*, 2, 2-64. Retirado de <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/2.pdf>.

Santos, Boaventura de Sousa (1999). *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2007a). Para além do Pensamento abissal: das linhas Globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71-94. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>.

Santos, Boaventura de Sousa (2007b). Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais. *Cronos, Natal-RN*, 1, 2 -40.

Santos, Boaventura de Sousa (201). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e a emancipatória da universidade. In Michael, Apple W.; Stephen, Ball J. & Luís, Gandi A. (Orgs.), *Sociologia da Educação: Análise internacional* (pp. 01- 2). Porto Alegre: Penso.

Santos, Boaventura de Sousa (2014). *Se Deus fosse um Activista do Direitos*. Coimbra: Edições Almedina.

Santos, Martins Dos (1998). *Cultura, Educação e Ensino em Angola*. Braga-Portugal: Edição eletrónica. Retirado de [http://www.info-angola.ao/attachments/article/4211/Historia%20desconhecida%20do%20Ensino%20em%20Angola%20\(%20Per%C20ADodo%20Colonial\).pdf](http://www.info-angola.ao/attachments/article/4211/Historia%20desconhecida%20do%20Ensino%20em%20Angola%20(%20Per%C20ADodo%20Colonial).pdf).

Savimbi, Jonas M. (1977). *Um desafio à ditadura comunista em Angola*. Lisboa: Edições Armasilde.

Savimbi, Jonas M. (1979). *Angola: a resistência em busca de uma nova nação*. Lisboa: APR.

Savimbi, Jonas M. (1986). *Angola: por um futuro melhor*. Lisboa: Edição Nova Nórdica.

Sauvy, Alfred (196). *Malthus e os dois Marx: o Problema da fome e da guerra no mundo*. Lisboa: Estúdios Cor.

Seixas, Ana Maria (200) *Políticas Educativas e ensino Superior em Portugal: A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Editora Quarteto.

Silva, Eugénio A. A. da (200). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária: Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Silva, Eugénio A. A. da & Mendes, Maria (2011). Avaliação Institucional e regulação estatal das Universidades em Angola. *Educação, Sociedade e Culturas*. , 89-106.

Smith, Adam (1999). *A riqueza das nações*. Londres: Methuen and Co, Ltd.

Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stoer, Stephen R. & Magalhães, António (2005). *A diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Storr, Anthony (1976). *A Agressão Humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Sousa, Ferreira E. (1977). *O fim de uma era: o colonialismo português em África*. Lisboa: Editora Sá Costa.

Suchodolski, Bogdan (1976). *Teoria marxista da Educação*. Lisboa: Editora Estampa.

Tar, Zoltán (1977). *A Escola de Francoforte*. Lisboa: Edições 70.

Teixeira, Pedro (2014). *Percursos da Internacionalização da Universidade do Porto: uma visão centenária*. Porto: U. Porto.

Teodoro, António (200). *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez.

Torres-Santomé, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinaridade: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Thompson, Leonard (1977). Some Problems of Southern African Universities. In H.W. Van Der Merwe & David Welsh (Orgs.) *The Future of University in Southern Africa*. Cape Town: David Philips.

Van Der Wende, Marijk (2001). Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14, 249-259. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/2688697_Internationalisation_policies_About_new_trends_and_contrasting_paradigms.

Vida, Nuno & Andrade, Justino P. de (2006). *O processo de transição para o multipartidarismo em Angola*. Lisboa. Editora Firmamento.

Wallerstein, Immanuel (1994). *O Sistema Mundial Moderno. O mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750*. Porto: Afrontamento.

Weber, Max (2004). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo. Campanha das Letras.

Williams, Raymond (2011). *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Editora UNESP.

Zau, Filipe (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.

OUTRAS REFERÊNCIAS

Amnistia Internacional (2015). Angola no relatório anual da Amnistia Internacional. Lisboa. Retirado de http://www.amnistia.pt/files/Revista/RA_AI_2015_16_Angola.pdf.

Constituição da República de Angola, vista e aprovada pela Assembleia Constituinte, aos 21 de Janeiro de 2010 e, na sequência do Acórdão do Tribunal Constitucional n.º 111/2010, de 0 de Janeiro, aos 0 de Fevereiro de 2010. Luanda, Imprensa Nacional – E.P, Diário da República, I Série, nº 2 – de 5 de Fevereiro de 2010.

Comunidades dos Países de Língua Portuguesa (2007). Estatuto. Lisboa. Retirado de https://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_R_EVLIS07.pdf.

Fundação Gomes Teixeira (1996). *Contributos para a revitalização da Universidade em Angola*. Porto: Publicações da Universidade do Porto.

Instituto Nacional de Estatística (2016). Resultados definitivos: Recenseamento Geral da População e Habitação-2014. Luanda-Angola. Retirado de <http://www.info->

angola.com/attachments/article/4654/Publica%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Definitivos-Censo-Geral-2014.pdf.

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2008). Programa Indicativo de Cooperação. Lisboa. Retirado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/edpropias_estud02a.pdf.

Lei nº 1 /01 de 1 de Dezembro, de bases do sistema de educação de Angola. Ministério da Educação e Cultura. Luanda. Retirado de http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%201_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf.

Lei nº 90/09 de 15 de dezembro. Diário da República, I Série, nº 27 – Normas Gerais reguladoras do Subsistema de Ensino Superior. Secretaria de Estado do Ensino Superior. Luanda.

Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, de bases de educação e ensino de Angola. Diário da República, I Série, nº 170. Ministério da Educação. Luanda.

Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Planeamento e Secretariado do Conselho de Ministros (2001). Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação. Luanda: Retirado de http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola_estrategia_integrada_melhoria.pdf.

MPLA (1977). Tese e resoluções do 1º congresso. Luanda, DIP.

OCDE (2015). *Education at a Glance 2015. OECD Indicators*, Paris. Retirado de <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.

PNUD (1995). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Género e Desenvolvimento*. Lisboa: Tricontinental Editora.

PNUD (2001). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Novas tecnologias e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Trinova Editora.

PNUD (2002). *Relatório do Desenvolvimento Humano: aprofundar a democracia num mundo fragmentado*. Lisboa: Mensagem – Serviços de Recursos Editoriais, Lda.

PNUD (2000). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Objetivos de Desenvolvimento do milénio: um pacto entre as nações para eliminar a pobreza humana*. Lisboa: Mensagem – Serviços de Recursos Editoriais, Lda.

PNUD (2014). *Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Lisboa: Instituto camões da Cooperação Portuguesa.

Secretaria de Estado do Ensino Superior (2005). Linhas mestras para a melhoria da gestão do ensino superior. Luanda. Retirado de http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola_linhas_mestras_subsistema_ensino_superior.pdf.

UNESCO (2015). Educação para todos, 2000-2015: Progressos e Desafios. Retirado de http://unesdoc.unesco.org/images/002/002_25/2_2565por.pdf.

UNESCO (1981). *Consulation of Experts on Future Trends and Challenges in Higher Education in África*. Paris: UNESCO.

União Europeia (1999). Declaração de Bolonha. Retirada em Fevereiro 02, 2017 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf.

União Europeia (2000). Conselho Europeu extraordinário de Lisboa: para uma Europa da inovação e do conhecimento. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV%20Ac10241>.

Universidade do Porto (2011). Plano Estratégico e grandes linhas de ação. U. Porto 2011-2015. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=10269.

Universidade do Porto (2011a). Relatório de Internacionalização (RI.1112). Ano lectivo de 2011/2012. Retirado de https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=16828&pv.pdf.